

## **Organización y Gestión Educativa desde la Comunidad<sup>1</sup> Apertura, Participación y Liderazgo Compartido**

Organisation and Management of Education from the Community.  
Openness, Participation, and Shared Leadership

*Virginia Martagón Vázquez<sup>i</sup>*, [vmartagon@uma.es](mailto:vmartagon@uma.es)  
Universidad de Málaga

*Belén González Triviño<sup>ii</sup>*, [bgontri513@g.educaand.es](mailto:bgontri513@g.educaand.es)  
C.P.R. San Hilario de Poitiers

*María Tamara Mata Padilla<sup>iii</sup>*, [tamy.mt.1986@gmail.com](mailto:tamy.mt.1986@gmail.com)  
C.P.R. San Hilario de Poitiers

*Carmen Ortiz Gálvez<sup>iv</sup>*, [carmenortizgalvez@gmail.com](mailto:carmenortizgalvez@gmail.com)  
C.E.P.R. San José de Calasanz

*Pilar Guerrero-Strachan García<sup>v</sup>*, [pilarguerrerosg@gmail.com](mailto:pilarguerrerosg@gmail.com)  
C.E.P.R. San José de Calasanz

*Analía E. Leite Méndez<sup>vi</sup>*, [aleite@uma.es](mailto:aleite@uma.es)  
Universidad de Málaga

*J. Ignacio Rivas Flores<sup>vii</sup>*, [i\\_rivas@uma.es](mailto:i_rivas@uma.es)  
Universidad de Málaga

---

<sup>1</sup> El trabajo que se presenta es producto de una investigación colaborativa donde Universidad y Centros Escolares se encuentran en un mismo plano de acción, reflexión, responsabilidad en el proceso y compromiso en la producción de conocimiento. En esta investigación, se difuminan o se cuestionan los roles tradicionales de la investigación, de tal forma que las responsabilidades se comparten por parte de todos y todas las participantes. En este sentido los procesos de indagación y reflexión se desarrollan de forma participativa, dialógica y co-creativa. La producción conjunta es clave para reafirmar los principios ontológicos, epistemológicos, metodológicos y éticos de una investigación colaborativa, horizontal e inclusiva. De esta forma tiene lugar una co-construcción del conocimiento que obliga a compartir la autoría de los resultados.

## Resumen

El estudio que se presenta forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre redes de colaboración<sup>viii</sup> en educación donde la finalidad es conocer, comprender y analizar experiencias educativas de colaboración entre la Universidad y la Comunidad. El artículo se centra en la experiencia de dos centros educativos de nivel primario, uno de contexto rural y otro urbano, cuyos equipos directivos forman parte de su autoría, con la intención de compartir cómo se piensa y se desarrolla la gestión en los mismos desde la visión de todas las personas implicadas. Destacamos algunas dimensiones relevantes que nos permiten comprender la organización y gestión de centros que podemos considerar abiertos, con una visión comunitaria, y centrados en el aprendizaje de todas y todos los agentes: familias, asociaciones, alumnado y múltiples instituciones. El proceso de investigación se desarrolla desde una perspectiva colaborativa, con un diálogo horizontal. Como herramientas se han utilizado entrevistas, observaciones, registros, participación en el proyecto cotidiano de los centros y análisis de documentación. La abundante información resultante nos ha llevado a conocer cómo se inician los proyectos, cuáles son las características primordiales de sus modelos de gestión y algunas cuestiones en relación con el género que atraviesa ambos relatos. Concluimos analizando los resultados y destacando el aprendizaje a través de estas dos experiencias de gestión que buscan la transformación desde la apertura y la implicación de toda la comunidad.

**Palabras clave:** organización y gestión, liderazgo, relación escuela-comunidad, transformación social.

## Abstract

The present study is part of a broader research project on collaborative networks in education where the aim is to know, understand, and analyse educational experiences of collaboration between the University and the Community. The paper focuses on the experiences of two primary schools, one in a rural context and the other in an urban context, whose management teams are part of its authorship, with the intention of sharing how management is thought and developed in these schools from the involved people's viewpoint. We highlight some relevant dimensions that enable us to understand the organisation and management of the centers that we consider open, with a community vision centred in all agents' learning: families, associations, students, and multiple institutions. The research process is developed from a collaborative perspective with a horizontal dialogue. Interviews, observations, records, participation in the daily project of the centres, and document analysis have been used as tools. The resulting abundant information has led us to know how the projects are initiated, what the main characteristics of the management models are, and some questions related to the gender that runs through both narratives. We conclude by analysing the results and highlighting the learning arisen from these two management experiences that seek transformation through the openness and involvement of the whole community.

**Keywords:** organisation and management, leadership, school-community relationship, social change.

**RECEPCIÓN:** 06/08/ 2024 | **ACEPTACIÓN:** 06/ 09/ 2024

## I. Recorrido conceptual

¿Qué significa gestionar una escuela en la actualidad? La realidad política, social y cultural que estamos viviendo a nivel planetario, con el proceso de colonización neoliberal de las instituciones, nos obliga a plantearnos esta pregunta como una forma radical de entenderlas, así como los procesos de transformación social (Cortés, Rivas y Leite, 2023). Especialmente la pregunta es relevante en función del escenario de crisis casi permanente en el que estamos instalados, con problemas sociales, culturales, políticos, con situaciones de discriminación y segregación por razones de género, raza o condición social, entre otros; escenarios de conflictos bélicos, pobreza, migraciones forzadas, etc. ¿Qué sentido tiene la institución escolar en relación a estas cuestiones en las que todas y todos estamos comprometidas/os? Parecería que el espacio escolar se resuelve exclusivamente en términos de currículum escolar y el tránsito por diferentes niveles en pos de la consecución de un proceso con repercusiones, casi en exclusiva, en el ámbito laboral y profesional.

Esta posición, sin duda, excluye y deja fuera a una gran parte de la población estudiantil que no se siente concernida por estos objetivos institucionales, sino que se encuentra implicada en conflictos como los que acabamos de mencionar ¿Qué vínculo se establece entre escuela y territorio, cuando esta adquiere un carácter atemporal, distópico, deslocalizado y ensimismado en su propia lógica académica? En términos del ejercicio de la dirección y la gestión la cuestión se hace más relevante, ya que afecta a los proyectos, no solo educativos, sino personales y colectivos, de las personas implicadas. Ejercer la dirección desde la lógica institucional hegemónica supone aceptar y afianzar la ideología y el proyecto de mundo que lo respalda. Por tanto, otras posiciones ideológicas, políticas, o simplemente con otra preocupación social, obligan a repensar el ejercicio de esta función y la construcción de otras relaciones y marcos de colaboración con todos los colectivos presentes.

La pregunta sería, por tanto, ¿cómo la escuela, y por tanto su gestión, está contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa, más libre, más solidaria... que afronte los problemas vitales a los que se enfrenta la sociedad a nivel planetario en este momento? Dicho de otro modo, en palabras de Garcés et al. (2022),

¿Cómo las escuelas pueden contribuir a generar espacios emancipadores y transformadores?, y a su vez ¿cómo podemos facilitar su creación desde el diálogo con otras esferas educativas, como las familias, las comunidades, las universidades, los centros culturales o las municipalidades? (p.3)

En el proceso de hegemonía del racionalismo técnico propio del neoliberalismo imperante, la gestión se erige como nuevo redentor dispuesto a ordenar y regular el mundo de acuerdo a un orden propio. Podemos hablar, en consecuencia, de una gestión que encuentra su sentido en la gestión misma, y no en el proyecto social, político o cultural al que en definitiva se supone que sirve, pero que se ofrece como garantía de eficacia y de resultados adecuados. En términos operativos, se puede decir que, siguiendo los protocolos establecidos, se garantiza el resultado. O al menos, será bien evaluado. Lo que no aclara nunca qué resultados son, como si la gestión gozase de un

estatus de neutralidad, tal como propugna el racionalismo técnico, pero que, sin duda, no tiene (Rivas y Leite, 2017).

Desde esta concepción de la gestión se generan una serie de dinámicas, de orden institucional fundamentalmente, que ponen el foco en el procedimiento, el protocolo, la regulación y la lógica administrativa, dejando a un lado las intenciones y el contenido educativo. Se puede decir que el ideal weberiano de la burocracia como principio democrático de igualdad ante la ley, se ha convertido en un fin en sí mismo, ocupando el espacio público de las instituciones.

Una de las consecuencias, acorde con la ideología neoliberal que lo sustenta, es que se refuerza el *individualismo* imperante, en tanto que la respuesta ante la gestión no deja de ser una obligación individual para cada uno y una de los sujetos participantes. No hay una respuesta colectiva y, por tanto, una responsabilidad colectiva. Antes bien, el sujeto tiene que responder de forma individual, bien como gestor, en el caso de la dirección, el alumnado de acuerdo con sus resultados académicos, el profesorado por su práctica profesional, etc. A las familias, por su parte, siempre se las considera ajenas, por lo que ni siquiera son tomadas en cuenta en estos procesos evaluativos.

Se hace necesario pensar en otras formas de entender y practicar la gestión que permitan responder a la pregunta anterior de Garcés con ciertas garantías. En este sentido la posibilidad de generar transformación sólo es posible poniendo en práctica otros *haceres* que incorporen la transformación misma en sus actos. Esto nos lleva a pensar en otro tipo de institución escolar que rompa con la inercia de la gestión burocrática y avance en la línea de dar respuesta a los desafíos actuales más acuciantes, aunque sea desde su mera consideración. Este es el caso de los centros que participan en este artículo, que se plantean como comunidades que incorporan una perspectiva colectiva y dialógica que cambia las reglas de juego. La primera ruptura y, posiblemente una de las más relevantes, tiene que ver con el individualismo que caracteriza el modo hegemónico, planteando un modelo de gestión que incorpora a otros y otras en un sentido muy amplio, y siempre colectivo. El liderazgo, de este modo, es reconstruido desde una responsabilidad compartida y no solo por el ejercicio individual de la autoridad, se entienda esta como se entienda.

Los modos como se está planteando esta cuestión son diferentes; abarcan desde posiciones más críticas a otras más convencionales, si bien siempre desde esta mirada colectiva. En este sentido podemos hablar de liderazgo distribuido (Bolívar, 2015), transformacional (Murillo, 2006), compartido o dialógico (Padrós y Flecha, 2014). Se trata de construir un espacio que permita que el cambio sea asumido desde las comunidades, incluyendo a todos los participantes, desde la participación de todas y todos en la configuración del proyecto de escuela y en la toma de decisiones compartidas. Podemos caracterizar cada uno de ellos de este modo, siguiendo a Serrano, García y Lozano (2023):

- El liderazgo distribuido supone compartir la gestión entre varias personas, no solo como un reparto del trabajo sino también de las responsabilidades. No es solo delegación de autoridad por parte de las personas que dirigen formalmente la

organización, sino un reparto de las funciones propias del liderazgo. En este sentido apuntan algunas prácticas que se desarrollan en algunos centros (Cortés y Rivas, 2024), en los que la participación es abierta y se invita a las familias a formar parte de la vida del centro.

- El liderazgo transformador se plantea con relación a conseguir una educación inclusiva en tanto que se orienta, como objetivo prioritario, a la justicia social, que permita una escuela sin exclusiones. Esto supone cambiar las relaciones entre los sujetos en los que la participación colectiva es su razón de ser.

- Por último, el liderazgo dialógico, enfocado a la innovación y la transformación, está orientado al aprendizaje, se distribuye entre diferentes agentes y recoge las aportaciones más importantes de liderazgo pedagógico, distribuido y transformador (Valls & Ignatiou, 2021; Khagan y Redondo-Sama, 2024)

Desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje, en la que se encuadran los centros que participan en este trabajo, la apuesta es clara a favor de este liderazgo distribuido. En palabras de Díaz (2024):

En el liderazgo dialógico, docentes y estudiantes hallan la forma rápida y efectiva de resolver los problemas para la transformación de las escuelas. El ingrediente más importante es la participación de cada uno de los estamentos de los establecimientos en un proyecto único: transformar la escuela. (p. 245)

Familias, cuerpo docente, alumnado y comunidad educativa en sentido amplio, generan un espacio de relación que les permite avanzar desde un planteamiento dialógico hacia la consecución de las metas compartidas a partir del consenso en torno a las finalidades y objetivos del centro escolar. En este sentido, pensar un liderazgo de las familias en las escuelas supone el culmen de la relación de confianza en la vida escolar, que permite codirigir la educación de los hijos y ser parte de los procesos de co-construcción de la escuela (Serrano et al., 2023). Los roles en la gestión escolar se ven, de este modo, trastocados, en orden a la emergencia de liderazgos diversos, no necesariamente focalizados en el cuerpo docente ni en el equipo directivo. Lo cual supone un aprendizaje complejo y transformador por parte de todas y todos los participantes.

Estaríamos, de este modo, desarrollando un proyecto de tipo democrático, implicado con la comunidad y capaz de generar otras relaciones con el territorio de carácter transformador, basado en otro modelo político y social (Acuña, Grinberg y Rivas, 2023).

Es importante, en este sentido, entender la participación de todas y todos, no en un sentido colectivo homogéneo y totalizador, sino más bien como un ejercicio de la soberanía individual, en términos políticos, como un ejercicio de diálogo con los otros y las otras, de cualquiera de los colectivos, como un ejercicio de co-construcción desde la diversidad y la heterogeneidad, elementos esenciales para una mirada democrática y transformadora de la gestión educativa. Como afirman Garcés et al. (2022), la soberanía de sí mismo, supone “una relación colaborativa y de afirmación con otros, entendidos también como soberanos” (p.5). La transformación, entendida de este modo, estaría vinculada a llegar a pensar por uno mismo o una misma junto con los otros y las otras.

De este modo se garantiza una gestión y un liderazgo dialógico, comprometido con los problemas esenciales del mundo actual, tal como venimos definiendo.

Partiendo de estas posiciones y modo de comprender la gestión, compartimos en este artículo el trabajo de dos centros educativos de nivel primario, que están desarrollando proyectos educativos relevantes desde la perspectiva de la participación de la comunidad, entendida en el sentido más amplio: profesorado, alumnado, familias, voluntariado, entidades municipales o vecinales, etc. Presentamos, en primer lugar, una breve aproximación al recorrido metodológico que da pie al presente trabajo, para, a continuación, intentar comprender cómo se están llevando a cabo estos proyectos y su sentido democrático, educativo y social.

## **II. Recorrido metodológico**

La investigación se desarrolla desde una perspectiva cualitativa que tiene como propósito avanzar en procesos de comprensión del proyecto de los centros educativos desde la colaboración y participación en la vida de los mismos (Gibbs et al., 2018). Destacamos como ejes ontológico, epistemológico, metodológico y ético (De Luca, et al., 2014), la posibilidad de generar relaciones pedagógicas desde la investigación para avanzar en procesos de colaboración genuinos, horizontales y con sentido para las comunidades educativas involucradas. Nos proponemos dar cuenta de un trabajo que pone en diálogo los relatos de las personas que participan de la investigación, como encuentro que forma parte de la estrategia o camino seguido.

El estudio ha comenzado de forma sistemática en el último trimestre del curso escolar 2023/2024 (marzo a junio) y continuará hasta el curso 2025/2026. En el caso de uno de los centros educativos llevamos más de cuatro años colaborando mediante el voluntariado -alumnado de la Universidad que asiste regularmente al centro para participar en las actividades del mismo y como parte de su formación- y en el caso del otro centro hemos ido siguiendo en los últimos años su proyecto pedagógico.

### ***Contexto y proyecto de centros***

El C.E.P.R. San José de Calasanz es una escuela situada en el centro de la ciudad. Cuenta con una sola línea de Educación Primaria (seis clases en total), por lo que el número de estudiantes que alberga es como máximo de 150. El claustro también es pequeño, por lo que el ambiente, entre estudiantes y personal docente y no docente, es familiar, donde todos y todas se conocen.

El perfil de población es muy variado, ya que dentro del área donde se encuentra, cohabitan familias de un nivel socioeconómico y cultural medio- alto dentro de una zona residencial, con otras de un perfil mucho más deprimido, formado principalmente por población migrante.

Una de las señas de identidad de la escuela es la *diversidad* de países de origen de las familias del alumnado. Esto, además de suponer un reto, es tomado como oportunidad

para trabajar la convivencia, el valor de la diversidad y fomentar valores de respeto e intercambio cultural.

Otro de los aspectos destacados es la *apertura* desde el centro hacia la comunidad, haciendo partícipe de sus procesos de formación a instituciones y personas del contexto, a través de colaboraciones y actividades propias de las Comunidades de Aprendizaje (grupos interactivos, biblioteca tutorizada, etc.) o generadas por el mismo centro (proyectos coordinados sobre historia, convivencias con las familias, etc.). Igualmente se produce una participación en el contexto, de manera que se borran las barreras entre este y la escuela promoviendo la formación de una Comunidad Educativa amplia en cooperación.

El C.P.R. San Hilario de Poitiers es un centro ubicado en un entorno rural de montaña. El municipio, conformado por un núcleo poblacional y diseminados que pertenecen al mismo, cuenta con un total de mil trescientas cincuenta vecinas y vecinos, donde las y los menores de 20 años no suponen más de un 10% del total de habitantes.

Su oferta formativa va desde Educación Infantil hasta segundo de la Educación Secundaria Obligatoria, dándose el caso que algunas aulas comparten varios niveles, como es el caso de la clase única de Educación Infantil donde acude alumnado de 3, 4 y 5 años.

Debido a las características y dificultades del contexto, el centro está viendo disminuidas las matrículas, lo que ha provocado que el número de estudiantes haya caído. Actualmente cuentan con cincuenta niñas y niños matriculados para el próximo curso (2024/25). Una de sus prioridades, por tanto, es mantener, e intentar aumentar, su alumnado para asegurar la supervivencia del centro (este curso ha tenido que cerrar una unidad por falta de estudiantes).

Desde la dirección, en *colaboración* con el Ayuntamiento, Policía local, Universidad y otras instituciones y actores de la zona, se inicia un proceso de apertura que invita a las familias a formar parte de la Comunidad Educativa, participando de manera activa en la formación del alumnado a través del voluntariado, y ofreciendo otras actividades que fomenten la interacción y el sentimiento de pertenencia, potenciando, así, la identidad del centro.

De esta forma, además de la *interacción* entre el municipio y la escuela, se intenta promover un espacio de encuentro donde se trabaje desde el cuidado en las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta las características y las necesidades del lugar donde se encuentran, atendiendo las inquietudes y sueños de niñas, niños y personas adultas que forman parte de la comunidad.

### ***Herramientas de investigación compartidas***

Las estrategias que se están llevando a cabo durante el proceso de investigación son diversas: análisis de documentos, entrevistas, observaciones y participación en las distintas actividades. Por otro lado, se recuperan algunos documentos del alumnado

voluntario en uno de los centros donde dan cuenta de su experiencia y su visión de la organización.

- **Análisis de documentos.** Se analizan los documentos institucionales, así como los que se corresponden con los proyectos que se están desarrollando y los materiales que se utilizan. Se revisa, igualmente, la normativa en relación a los procedimientos para acceder a la dirección de un centro educativo en el contexto de la comunidad autónoma andaluza y del Estado Español.

- **Entrevistas.** Se analizan las entrevistas realizadas a los dos equipos directivos de los centros, Directoras y Jefas de Estudio, con tres núcleos de diálogo: aspectos importantes en y para la dirección; posibilidades y dificultades en el día a día de un centro educativo; y una dimensión biográfica y personal sobre cómo decidieron presentar un proyecto de Dirección, que las llevó a hacerlo y que dirían a otros y otras docentes que durante su trayectoria profesional decidan hacerlo. Es importante destacar que, en ambos centros, los equipos directivos están conformados por maestras. Además de los equipos directivos se ha entrevistado a Autoridades del Pueblo, otros docentes y personal que colabora en las diversas actividades: radio, mindfulness, teatro, música, etc. Las conversaciones con diversos colaboradores y colaboradoras han permitido conocer y valorar la mirada “externa” sobre la acción de los centros educativos y su organización.

- **Observaciones y registros de lo vivido en los centros.** Se analizan registros informales y diarios de la estancia en los centros durante un trimestre aproximadamente. Son impresiones, diálogos, escenas, materiales que resuenan en las investigadoras luego de cada jornada de acompañamiento.

- **Documentos del alumnado voluntario.** Se han incorporado los documentos de autoevaluación y reflexiones individuales del alumnado del grado de primaria que asiste a uno de los centros educativos como parte de la estrategia pedagógica de formación, en las asignaturas que el equipo de investigación tiene a su cargo. En estos registros cuentan su experiencia focalizando la mirada en la organización educativa.

### ***Análisis de la información como diálogo a múltiples voces***

La información ha pasado por varios niveles de análisis poniendo el foco en el diálogo entre lo observado, lo escuchado, lo vivido, con la propia comunidad al interior de cada centro y entre los y las integrantes del equipo de investigación. Este diálogo ha generado algunos núcleos significativos que nos han llamado la atención sobre la gestión del centro, sobre cómo se piensa la escuela, la comunidad, el aprendizaje, entre otros aspectos. A los efectos del presente artículo se destacan cuatro nodos de sentido que emergen de la información y al mismo tiempo y en un segundo momento permiten reorganizar y sistematizar la abundante documentación. En resumen, el análisis ha seguido varios movimientos, un primer movimiento inductivo, que parte de lo más concreto, de las voces, expresiones, imágenes y situaciones vividas; un segundo movimiento que articula semejanzas, diferencias, para cerrar en un tercer movimiento de síntesis, decisiones con sentido y nuevos contrastes intragrupo e Inter grupo.

### III. Transitando hacia la comprensión de la organización y gestión de los centros educativos

#### ***¿Cómo se conforman los equipos directivos en los centros escolares públicos? Una breve contextualización legislativa.***

La normativa para el acceso a la dirección de los centros escolares y su ejercicio, presenta una variedad de documentos en los que se establecen los criterios de acceso, así como sus funciones y competencias. A nivel nacional, en España está vigente desde el año 2020, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), donde se define el proceso de selección para el acceso a la dirección de los centros educativos no universitarios (educación infantil, primaria y secundaria, entre otras). En su capítulo IV, artículo 131, se reconoce el equipo de dirección como *órgano ejecutivo de gobierno*, responsable de *conjugar la responsabilidad de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo.*

Este equipo estará compuesto por una directora o director, jefa o jefe de estudios y secretaria o secretario, si bien esta fórmula depende de algunos aspectos tales como el número de estudiantes que alberga.

Entre las competencias que se le atribuyen al cargo de directora o director, (Artículo 132) se encuentra la de representar al centro y a la Administración educativa, coordinar las actividades, ejercer la dirección pedagógica para alcanzar los fines del proyecto educativo del centro, garantizar el cumplimiento de la normativa, favorecer la convivencia, e *impulsar la colaboración con las familias, instituciones y organismos que facilite la relación del centro con el entorno.* Su selección, en la que participará la comunidad y Administración educativa, se realizará a través de un *concurso de méritos entre docentes funcionarios de carrera*, con una antigüedad y experiencia docente de al menos cinco años. Se requiere una certificación de competencias (a través de una formación específica de al menos 120 horas) y presentar un proyecto de dirección que incluya *objetivos, líneas de actuación, así como la evaluación del mismo.* Este será evaluado por una comisión constituida por representantes de la Administración y el centro educativo.

A nivel autonómico (Andalucía), el acceso se regula en el Decreto 152/2020 incidiendo en aspectos como la formación específica de las directoras y directores, tanto para el acceso al cargo como para su actualización, el procedimiento para la selección, y requisitos de la persona aspirante, así como las características del Proyecto de Dirección.

El director o directora electa podrá desarrollar su proyecto durante un periodo de cuatro años, prorrogable por otros cuatro si la evaluación de la actividad es positiva. A partir de ahí, si desea continuar deberá iniciar su proceso de selección presentando un nuevo proyecto para que sea evaluado en un concurso abierto a otras candidaturas.

### ***Los proyectos de dirección en sus inicios***

En los dos casos que estamos analizando, los proyectos de dirección se iniciaron hace relativamente poco tiempo, tras un periodo de gestión muy diferente.

Ambas directoras formaban parte del claustro antes de presentar sus proyectos, y aunque comparten la motivación por un cambio de filosofía y prácticas en el centro, la llegada de una y otra son el resultado de dos relatos muy diferentes.

Carmen confiesa que nunca había pensado formar parte de un equipo directivo; de hecho, no le llamaba la atención. Estuvo algunos años en el colegio y comparte que, si bien no iba en la línea pedagógica de la directora, esta le permitía llevar a cabo algunas propuestas, como la participación de las familias en actividades puntuales o la adecuación y cuidado de espacios comunes. Cuando a la directora le quedaba poco tiempo para jubilarse, esta le propuso que presentara su proyecto de dirección, si bien el claustro daba por supuesto que el relevo vendría de la mano de su secretario:

“Pero un día, llega la directora y me dice [...] “Yo quiero que tú seas, porque yo he ido viendo estos tres años, lo que ha pasado con las familias, lo que ha pasado con esto, y te voy conociendo, y entonces estoy viendo que eso es lo que hace falta en este colegio”. (Carmen, transcripción de entrevista 10 de mayo de 2024, p. 5)

Ella no se planteaba aceptar el reto, aunque sentía que el centro necesitaba un cambio radical que el otro candidato no recogía en su proyecto. Además, la mayor parte de sus compañeras y compañeros se pusieron en su contra lo que provocó algunas situaciones tensas en el equipo docente. Finalmente, tras sopesar la idea, decidió presentar su proyecto. Fue el único que se presentó, ya que su compañero decidió no hacerlo a última hora. De esta forma, Carmen llegó a la dirección.

No podía contar con nadie de su confianza para conformar el equipo, por lo que tuvo que esperar a septiembre, con las nuevas incorporaciones, para decidir quién la acompañaría durante esos cuatro años. Pilar llevaba algunos años trabajando en diferentes centros de la provincia. Aunque se había encontrado con un buen ambiente de trabajo, en los centros por los que pasó sentía que no podía desarrollar su proyecto como a ella le parecía más adecuado.

“Yo quería trabajar las matemáticas de manera diferente, y me permitía el equipo directivo, pero como para primero (de primaria), como que era algo para los pequeños”. (Pilar, transcripción de entrevista 10 de mayo de 2024, p.7)

Se planteó cambiar de centro, pero no tenía conocimiento de ninguno que le permitiese realizar sus tareas docentes desde otra línea pedagógica. Fue entonces, cuando se reencontró con Carmen, quien la invitó a formar parte de su centro. Pilar aceptó la invitación y solicitó el traslado, aunque no como primera opción. Entró en septiembre a formar parte del claustro y Carmen le ofreció ser jefa de estudio. Ella aceptó y, junto a la secretaria, iniciaron la puesta en marcha de su proyecto.

Belén llevaba siete años en su escuela cuando presentó su proyecto. Durante seis años, había ejercido de secretaria con el anterior equipo directivo y conocía lo que significaba tener esa responsabilidad en la gestión. Su proyecto se vio reforzado al constituirse el centro como Comunidad de Aprendizaje cuatro años después, lo que suponía un nuevo enfoque más abierto y participativo. Pasados ya diez años, recuerda que los inicios fueron complicados, ya que no es fácil afrontar un cambio cuando no te sientes acompañada por quienes trabajan a tu lado. La llegada de Tamara al centro, y su aceptación para ser la jefa de estudios, supuso un impulso para retomar los objetivos plasmados en el proyecto de dirección,

“[...] los tres primeros años fueron muy difíciles, porque no había un claustro unido, pero a partir del cuarto, que ya conté con Támara, fuimos las dos a una”. (Belén, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p. 2)

Tamara estaba acostumbrada a cambiar de centro, en aquel momento se sentía cómoda, en su zona de confort, pero con la sensación de que no se estaba desarrollando profesionalmente, ya que no podía iniciar algún proyecto que le permitiese asumir otros riesgos y hacer las cosas de diferente manera. El equipo de dirección, ejerciendo un liderazgo más tradicional, impedía que se llevarán a cabo otras propuestas, ya que las cosas se debían hacer “como siempre se habían hecho”. Conocía a Belén del ámbito deportivo y, ya que sabía que tenía pensado cambiar de centro, le invitó a formar parte de su equipo de dirección. Tamara aceptó probar por un año, que posteriormente se prorrogó hasta la actualidad.

“Sí, los inicios fueron duros [...] la primera vez dentro del equipo directivo, porque ella tenía un rodaje, pero yo venía de nuevas, yo era dar batacazos a cada instante. Y le pedía mucha información a ella, porque el primer año imagínate, de cursos, de gestión...” (Tamara, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p. 5)

De esta manera se pusieron en marcha dos proyectos de dirección que rompían con lo tradicional y suponían un cambio radical en la filosofía y dinámica de ambos centros.

### ***Una gestión desde y para la comunidad educativa: liderazgo horizontal, democracia y diálogo***

#### ***a- Bases pedagógicas y filosofía de centro***

Cada uno de los equipos directivos inicia su proyecto con una línea muy marcada y ciertos aspectos básicos que sirven de base para el desarrollo del mismo.

Carmen diferencia dos campos. El primero tiene que ver con las relaciones entre el alumnado, personal docente y no docente y las familias, entendiendo que

“tiene que estar unido, tiene que estar trabajado y debe tener una dinámica. El alumnado solo con el profesorado, bueno, provoca algo, pero no es completo. El profesorado solo, si no hay personal no docente, también provoca algo, pero no es completo. Y sin la familia nada es completo”. (Carmen, transcripción de entrevista 10 de mayo de 2024, p.1)

Por otra parte, hace referencia a la ética, la estética de la política,

“La ética como un centro donde se acoja a todas las personas, a todos los espacios y a todas las dinámicas, por y para el alumnado. La estética como elemento que educa y también que tiene en cuenta y valora a las personas que habitan o cohabitan. Y la política pues tener una política educativa en condiciones, no que cada uno brille por su espacio, es decir, no todos buenos, a todos malos, me da igual. Sino que haya una política coherente que diga un por qué y un para qué, y que realmente tenga un objetivo claro desde que empiezan hasta que acaban”. (Carmen, transcripción de entrevista 10 de mayo de 2024, p.1)

Para Belén también hay una línea muy marcada que tiene que ver con la convivencia y el cuidado personal.

“Si nosotros ya damos por hecho que la convivencia va bien o mal, si tú no tienes objetivos para prevenir esa convivencia tanto de familia, de claustro y de alumnado, ¿qué estamos haciendo? Volvemos a lo mismo, la sanción, el parte y la expulsión”. (Belén, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p.1)

Respecto al cuidado personal, se refiere a la relación que se establece entre las compañeras y los compañeros con quienes comparte espacio, pero también con el espacio mismo. Considera indispensable tener un *eje vertebrador* que marque una línea muy clara respecto a lo que se quiere conseguir, a través de un proyecto (en este caso, relacionado con las Comunidades de Aprendizaje), que permitan definir la identidad del centro.

#### ***b- Diálogo y participación democrática***

En cuanto al modelo de gestión, Belén se enfoca en dos aspectos fundamentales: el diálogo y la participación democrática. Respecto al primero comenta que es necesario establecer un diálogo que permita tener a todo el mundo presente,

“El preguntar, es que nos cuesta mucho preguntar, “oye, vamos a hacer esto, ¿qué os parece?, ¿así va bien?” Y luego, en ese debate, salieron un montón de ideas que tú no habías pensado y no habías tenido en cuenta”. (Belén, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p.1)

Si bien esto permite involucrar a todas las personas que cohabitan en el centro también supone dedicar tiempo a la escucha, y a consensuar las decisiones que se van tomando. Este diálogo también tiene en cuenta al alumnado, que les permite posicionarse en un lugar diferente y expresar opiniones y pareceres en relación con la práctica pedagógica.

“En el alumnado lo notamos (el diálogo) [...] son mucho más críticos con todo, con todo lo que se hace, con cómo se desarrollan las clases. Y eso al final, te da mucho más quebradero de cabeza porque, tienes que estar dando muchas más opiniones, tienes que estar con él (alumnado), pero eso es buenísimo”. (Tamara, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p. 1)

#### ***c- Liderazgo horizontal***

Tras vivir otros modos de entender el liderazgo en etapas anteriores, tanto Belén como Carmen asumen la dirección entendiendo que necesitan la participación del claustro, familias y alumnado. Esta participación no se limita a la toma de decisiones, sino que

todas y todos tienen la libertad de realizar propuestas para la puesta en práctica de actividades o proyectos.

“Y luego hablamos del (modelo) democrático y no lo es tampoco. Porque “se ha elegido esto y esto, vamos a votar” [...] como se ha votado ya es democrático. No, pero es que estas dos opciones ¿de dónde vienen? Entonces, ahí hay que darle muchas vueltas, ¿no? Como no queremos perder tiempo, como no queremos... pues venga vamos, en el día a día va saliendo y al final pues lo que hace es que la gente se aleje”. (Belén, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p.12)

La organización dentro de este liderazgo permitirá optimizar y compartir estas propuestas, para poder asumirlas de forma coordinada, siendo responsabilidad de todo el centro y evitando que se conviertan en actividades individuales.

“El tener unas pautas para una reunión, que no vayan a una reunión y la gente sienta que está perdiendo el tiempo. [...] Luego, pues eso, fomentar el tema de los planes, de los proyectos, pero de forma unida, porque parece que cada plan, cada proyecto lo va llevando una persona y al final volvemos otra vez al individualismo, que es la tendencia, porque es más fácil”. (Belén, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p. 2)

#### **d- Currículum y metodología**

Tal y como expresó Carmen en la entrevista, “el currículum no está en los libros”. No se niega el valor como cualquier otro recurso en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, pero esto implica mucho más. Al cuestionar los materiales que se utilizan, se abre un amplio abanico de posibilidades, adaptadas y contextualizadas, y permite al profesorado tomar conciencia de qué se pretende que aprenda el alumnado y cómo se trabaja para conseguirlo.

En el San José de Calasanz, han decidido no seguir utilizando libros de texto como recurso principal en las asignaturas. Esta decisión no ha surgido del equipo directivo, sino del claustro tras comprobar que su utilización no era suficiente. Pero para llegar a tomar esta decisión, se han de valorar y recuperar los pasos previos. En este caso, la propuesta surge tras empezar a trabajar a través de proyectos, tanto de aula como transversales, y comprobar los efectos provocados en el aprendizaje del alumnado.

“Empezamos con esa, las puertas regaladas, que también era común y también trabajamos todos juntos. Por el día Andalucía. Empezamos como 3 (proyectos) al año donde el trabajo era común. Después cada uno con sus saberes y sus criterios”. (Pilar, transcripción de entrevista 10 de mayo de 2024, p.12)

“El proceso de cambio [...] sin imponerlo. Dando esa oportunidad de esa autonomía pedagógica. Pero con sentido”. (Carmen, transcripción de entrevista 10 de mayo de 2024, p.11)

Este pasado curso se han realizado dos proyectos transversales en el centro escolar, uno relacionado con la historia y otro con la ciencia. Se ha trabajado en las aulas y a final de curso, se ha presentado los resultados ante las familias y otras personas que forman parte de la comunidad educativa.

En este sentido desde los registros de la participación en los centros, dos reflexiones dan cuenta de cómo se piensa el currículum:

En un evento de teatro, con todas las clases del centro y la actividad a cargo de una monitora de actividades extraescolares, me llama la atención la relación y participación desinteresada durante toda la mañana cuando esta actividad se desarrolla por la tarde (Registro de observación)

Y en otra oportunidad:

Llegó la fiesta de fin de curso, toda la comunidad participando, el equipo docente al completo, al igual que las familias y todos los grupos del cole con la colaboración del párroco del pueblo... (Registro de observación)

#### **e- Formación en y para el centro y co-docencia**

Llegar a un centro y asumir una forma totalmente diferente de trabajar plantea inconvenientes tanto para quienes llegan como para quienes continúan con un proyecto ya iniciado. La formación se torna fundamental para dar a conocer al nuevo profesorado la filosofía del centro y facilitar su incorporación, así como para evaluar lo hecho y la actualización de los veteranos.

“yo defiendo que la formación tiene que ser sí o sí para todos, está en tu plan de centro, está en tu proyecto de dirección, está en tu proyecto de Comunidad de Aprendizaje”. (Belén, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p.8)

Tanto Carmen como Tamara reconocen que el acompañamiento y la co-tutoría facilitan el trabajo para el nuevo profesorado, ya que supone un apoyo primordial que proporciona seguridad para quienes no tienen experiencia en centros con estas características.

“Funciona porque nosotros, ¿qué hacemos cuando llega alguien? Hay alguien antiguo que está todo el día de co-tutor, de compañero, de co-docencia. Y eso ayuda, y además lo dicen. Se siente acompañado todo el rato”. (Carmen, transcripción de entrevista 10 de mayo de 2024, p. 9)

“Nosotros entramos mucho con ellos en clase, sobre todo el primer mes y guiamos mucho. Y luego, sobre todo, dar modelos nosotras, ella en un grupo interactivo, yo en una tertulia, en fin, nosotros también ser los modelos a seguir. Porque si tú no lo haces, entonces, ¿qué sentido tiene?”. (Tamara, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p. 8)

Esta co-tutoría supone también un reto, pues precisa de un equilibrio entre ambas partes, tutora y apoyo, que puede dar lugar a dudas sobre dónde empieza y acaba la responsabilidad del aula o provocar un sentimiento de “invasión” en el espacio íntimo del aula.

En relación con el trabajo docente, las reflexiones de una voluntaria nos permiten comprender mejor los contextos desde lo vivido, en este caso por el alumnado que participa en el centro:

Todo el equipo educativo trabajaba de manera conjunta, dándose la situación de haber incluso más de un docente por aula. El clima del colegio era acogedor, todos se conocían entre sí y se tenían mucho cariño. Lo que sin duda me sorprendió fueron los métodos de enseñanza. En este colegio, los niños no utilizaban libros de texto en sus clases, aprendían utilizando otros métodos. Uno que no conocía, que considero muy útil y que debería utilizarse en todas las escuelas, son los grupos interactivos, ya que son actividades centradas en los estudiantes y su aprendizaje... (Documento de clase entregado por alumna voluntaria del Grado de Primaria)

#### *f- Burocracia y normativa*

Las tareas burocráticas implican una carga extra ya que los equipos directivos asumen la tarea de rendir cuentas a la Administración sobre asuntos relacionados con el centro. Para ello, se dispone de un tiempo del horario lectivo, si bien en ambos casos, prefieren ocupar esas horas en asuntos más vinculados a las necesidades del centro y dejar el trabajo documental para realizarlo en horario no lectivo.

“A ver, yo tengo más tarea burocrática, y Pilar y la secretaria, que el resto de compañeros. Pero bueno, también tenemos unas horas, equis, para hacer esa gestión. Que luego yo decida que la voy a hacer en mi casa porque aquí me voy a dedicar más al cole, es una decisión personal”. (Carmen, transcripción de entrevista 10 de mayo de 2024, p.15)

De esta manera, las puertas del despacho, a diferencia de otros centros están siempre abiertas a encuentros con profesorado, trabajadoras o trabajadores no docentes, familias, alumnado... favoreciendo el ambiente de disponibilidad y diálogo mencionado anteriormente.

“Es que si tú te centras solamente en un despacho, en hacer papeles, que son muy necesarios, pero que nos gustaría que nos quitasen, que se quede grabado. Pero, para mí, yo no estaría completamente satisfecha, si yo, a nivel pedagógico, no innovo, no hago nuevos proyectos, o los que ya tengo, los llevo a cabo, y vamos mejorando, si no hacemos ahora a final de curso una valoración, y decimos “oye, ¿qué es lo que ha gustado? ¿Qué es lo que no? ¿Qué es lo que ha servido?”. (Belén, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p.9)

En cualquier caso, se mantiene el foco en la normativa tanto en las cuestiones que afectan la actividad diaria y que tienen que ver con las condiciones laborales de las trabajadoras y los trabajadores, como para conocer las posibilidades y limitaciones que oriente las propuestas y proyectos a nivel pedagógico e institucional.

“Por supuesto, tener la norma muy presente. Estamos en una institución pública, nosotros tenemos que dignificar nuestro trabajo. Si yo, desde el equipo directivo, no dignifico las horas de trabajo, las horas lectivas, las horas no regulares, el trabajo en clase”. (Belén, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p.4)

Aunque no lo entienden como una carga ya que es parte de su trabajo, suele significar restar tiempo de descanso personal lo que puede provocar una sensación de agotamiento, más perceptible a medida que se acerca el final de cada curso.

### ***Cuestiones de género que atraviesan***

Ambos equipos directivos están conformados por mujeres. En el caso del San José de Calasanz, tanto directora como jefa de estudios tienen una amplia experiencia docente desarrollada en diversas instituciones (centros escolares, pero también centro de formación de profesorado y universidad). Por su parte, Belén y Tamara con trayectorias y experiencias diversas, se han sentido cuestionadas en sus roles por el hecho de ser mujeres jóvenes con cargos de gestión. Las situaciones vividas son similares en cuanto a enfrentamientos y resistencias de equipos directivos anteriores por expectativas de “sucesión”.

En el caso de Carmen, las prácticas establecidas provocaron tensión y así lo manifiestan en diálogo con compañeros:

“Yo no te voy a decir lo que tienes que hacer, pero tú tienes que cumplir tus labores de maestros de este colegio”. (Carmen, transcripción de entrevista 10 de mayo de 2024, p. 6)

Este compañero tenía el apoyo de gran parte del claustro, y al no llegar a la dirección, decidió junto a otras compañeras y compañeros, cambiar de centro, lo que dio lugar a una nueva configuración del equipo docente.

Belén, ha tenido que presenciar cómo se sorprendían algunos compañeros al ver a una mujer joven como directora, asumiendo que era “nueva” en el cargo cuando ella contaba ya con una amplia experiencia.

[...] cuando entré en la zona, me encontré a todos, hombres, mayores, y me trataban como “la niña”. Yo tenía 30 años por aquel entonces, y decía, bueno, la niña lleva ya otros 6 años de secretaria”. (Belén, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p.10)

Pero ¿por qué sigue pasando? ¿A qué se debe que siga causando sorpresa ver a mujeres en los equipos de dirección? Al plantear estas cuestiones, nos comparten sus impresiones.

“Siempre en los colegios hay más mujeres que hombres. He estado en colegios donde los equipos directivos prácticamente han sido hombres”.

“Los tres hombres del colegio. Eso se da mucho. Hay tres (hombres), de cuarenta (docentes), y son el equipo directivo” (Carmen y Pilar, transcripción de entrevista 10 de mayo de 2024, p.13)

“Tengo la sensación de que tengo que demostrar el doble”. (Belén, p.10)

Si bien hablan de avances en cuestiones de género dentro de los equipos directivos, donde cada vez hay más mujeres que ostentan el cargo de dirección, este es un espacio que sigue siendo predominantemente ocupado por hombres.

“La dirección ha cambiado, o sea, directoras hay más ahora que directores, por lo menos en nuestra zona, pero inspección no. Es que se necesita mucho tiempo, a lo

mejor los hombres tienen más tiempo". (Belén, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p.10)

"Hay cambios, pero es verdad que conforme vas ascendiendo, los cambios todavía tardan más en llegar". (Tamara, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p.11)

Esta diferenciación entre hombres y mujeres ya no sólo se visibiliza en cuestión de cargos o categorías profesionales. En las relaciones se observan actitudes en relación con la autoridad y el uso de la palabra, y que pueden pasar inadvertidas por formar parte de la cotidianidad.

"Incluso el otro día hablábamos con otra compañera directora, y me dijo "Belén, ¿a ti no te pasa que cuando vamos a dar formaciones, los hombres... (Acaparan la palabra)" [...] No dejan hablar a las compañeras, que no estamos aquí de (adorno)... Entonces, me hizo ver que, bueno, no somos las únicas". (Belén, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p.11)

Estos modelos tradicionales se viven como algo normalizado, y se dan cuenta de que tiene un efecto también en el alumnado:

"entráis en una clase y lo veis rápidamente en una asamblea, en cualquier momento de diálogo. Los chicos hablan un montón, y las chicas hablan un poco. De hecho, siempre estamos fomentando que las niñas hablen. Y se nota una barbaridad". (Tamara, transcripción de entrevista 27 de mayo de 2024, p.12)

Como equipo de dirección, y como parte del claustro, asumen la tarea de fomentar actitudes igualitarias que no limiten ni coarten la participación, y otorguen el mismo valor a la palabra, opinión o presencia de chicas y de chicos, de maestras y maestros, en un proceso de relación dialógica. Aquí nos resuenan las palabras de Hooks cuando dice:

La cultura de la dominación ha intentado mantenernos a todos asustados para hacernos elegir la seguridad en lugar del riesgo, la semejanza en lugar de la diversidad. Traspasar ese miedo, descubrir lo que nos conecta, disfrutar nuestras diferencias; ese es el proceso que nos acerca, que nos brinda un mundo de valores compartidos, una comunidad significativa (2024, p. 211)

#### **IV. Reflexiones y valoración: ¿Qué se necesita para que un equipo de dirección funcione y sea motor de transformación en el centro?**

De los resultados que hemos presentado se destaca la necesidad de conformar un equipo, que implica un proceso lento y en continua construcción, que complemente y amplíe la visión desde las diferencias individuales, desde un objetivo y compromiso compartido, enfocado en realizar un trabajo en común por y para el centro.

Por otro lado, se hace imprescindible la participación activa del claustro, familias y alumnado, resaltando la necesidad de que asuman también su propia responsabilidad en la gestión y organización del centro. Aun teniendo este apoyo, y contando con el trabajo realizado de manera cooperativa por toda la comunidad, no debemos olvidar que el cargo conlleva ser la figura de referencia e intermediaria entre el centro y la Administración, lo que provoca que tenga que afrontar las dificultades e incidencias que

acontecen en el día a día. Estos conflictos, presentes en la cotidianeidad de los centros, forman parte inherente de la gestión. La clave está en la manera en la que se afrontan y trabajan. En este sentido, el diálogo emerge como posibilidad de entendimiento y búsqueda de consenso que permite elaborar soluciones conjuntas.

La escucha a todas las personas que comparten este espacio, la posibilidad de participación a través de propuestas y actividades, así como en la toma de decisiones, puede romper las barreras fomentando la implicación y el sentido de pertenencia al centro.

Como cierre, ambos equipos de dirección han puesto todo su empeño en que el proyecto que desarrollan sirva de impulso para la transformación, no sólo del centro que gestionan, sino del contexto en el que se ubican, abriendo las puertas a una colaboración necesaria para formar comunidad, en la que cada persona se sienta reconocida en ella. Así se refleja en la documentación analizada, donde ponen por delante las relaciones de cuidado interpersonales, de las instituciones involucradas, pero también de los espacios, en la que el centro de todo el proyecto es el alumnado, sus necesidades y posibilidades, y el acompañamiento respetuoso durante su periodo de formación.

## V. Bibliografía

- Acuña, M., Grinberg, S. y Rivas, J.I. (2023). Hacer es reinventar: el suelo escolar en contextos de pobreza urbana. *Revista Colombiana de Educación*, 88, 74-95. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13442>
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Revista Padres y Maestros*, (361) 23-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Cortés, P., Rivas, J.I. y Leite, A.E. (2023). *Escuela y Transformación social. Otra mirada de la organización escolar*. Octaedro.
- Cortés-González, P. & Rivas-Flores, J. I. (2024). Nomadic knowledge in emerging pedagogical contexts: ethnographic experience in two secondary schools in Málaga, Spain. *Ethnography and Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/17457823.2024.2347608>
- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L. M., Christou, T. M. & Klinger, D. A. (2014). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: a scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640–670. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120>
- Díaz, V. (2024). Educación intercultural y liderazgo escolar dialógico desde la pedagogía crítica y decolonial de las escuelas rurales en los territorios del sur de Abya Yala. En L. Pincheira y G. López (Eds.), *Decolonialidad e interculturalidad crítica* (pp. 243-259). Ariadna Ediciones.
- Garcés, M., Miño-Puigcercós, R., Neut, P. y Passerón, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación de la escuela. *Revista Izquierdas* (51), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8361343>

- Gibbs P., Neuhauser L. & Fam D. (2018). The Art of Collaborative Research and Collective Learning: Transdisciplinary Theory, Practice and Education. In D. Fam, L. Neuhauser & P. Gibbs (Eds.) *Transdisciplinary Theory, Practice and Education*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93743-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93743-4_1)
- Hooks, B. (2024). Enseñar Comunidad. Una pedagogía de la esperanza. Bellaterra.
- Khaqan, S. & Redondo-Sama, G. (2024). A systematic review of the role of dialogic leadership: Characterization and impacts. *Educational Research Review*, 44, 100618. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100618>
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- Plank, K., Sanzo, K.L. & Scribner, J.P. (2024). Differences in leading and learning professional learning communities. *Journal of Workplace Learning*, 36 (5), 335-347. <https://doi.org/10.1108/JWL-02-2024-0022>
- Padrós, M. & Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2 (2), 207-226. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.17>
- Rivas, J.I. y Leite, A. E. (2017). Dirección, Institución Educativa y Democracia. En E.M. Miranda y N. Z. Lamfri (Eds.). *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela* (pp.113-125). Miño y Dávila.
- Serrano Martín, M.P, García-Vao Bel, M.J. y Lozano Salinas, J. M. (2023). Estrategias que favorecen la emergencia de liderazgos dialógicos de las familias y la comunidad. En K. Gajardo Espinosa y J. Cáceres Iglesias (Eds.), *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp.735-748). Octaedro.
- Valls, R. & Ignatiou, Y. (2021). Dialogic leadership in schools as learning communities. In *Schools as Learning Communities*.

### **Normativa consultada**

- Decreto 152/2020, de 15 de septiembre, por el que se regula el acceso a la función directiva y la formación, evaluación y reconocimiento de los directores, las directoras y los equipos directivos de los centros docentes públicos no universitarios, de los que es titular la Junta de Andalucía.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134. 1. c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.

## Notas

---

<sup>i</sup> **Virginia Martagón Vázquez.** Doctora en Educación por la Universidad de Almería, con formación de Maestra y Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Profesora Sustituta Interina desde el curso 2018/19 en diversos departamentos de la Facultad de Educación (Málaga). Miembro del grupo de investigación Procie, redes como REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa) o RIDIPD (Red Iberoamericana para el desarrollo de la Identidad Profesional Docente), y del Instituto Universitario de Investigación en Formación de profesionales de la Educación (IFE). Código ORCID 0000-0003-1603-9906.

<sup>ii</sup> **Belén González Triviño.** Maestra de Educación Primaria y Música desde 2007, Secretaria desde 2008 y Directora desde 2014 hasta la actualidad en el CPR San Hilario de Poitiers de Comares (Málaga). Soy formadora de docentes en temáticas como Comunidad de Aprendizaje, PROA + Transfórmate y Neuroliderazgo para equipos directivos y equipos docentes. Formo parte de un equipo de profesionales andaluces que impartimos formación a docentes en el desarrollo de & quot; Planes de Convivencia Restaurativos & quot;, para crear un sentido de comunidad en los colegios e instituciones.

<sup>iii</sup> **María Tamara Mata Padilla.** Desarrollé mi carrera en la Universidad de Málaga. Llevo 12 años trabajando en diferentes contextos educativos. En 2017 comencé a desarrollar mi labor en el CPR San Hilario de Poitiers ejerciendo funciones de Secretaría y Jefatura de Estudios. Coordino proyectos de distintas índole (PROA+ Transfórmate, competencia digital, etc.). Formo docentes en la temática de Comunidades de Aprendizaje y Neuroliderazgo para equipos directivos y docentes.

<sup>iv</sup> **Carmen Ortiz Gálvez.** Maestra de Educación infantil y primaria. Asesora del Centro del Profesorado de Málaga durante ocho años. Profesora asociada a la UMA durante doce años y actualmente directora del colegio.

<sup>v</sup> **Pilar Guerrero-Strachan García.** Maestra de educación primaria. Tutora de primer ciclo. Jefa de estudios del CEPR San José de Calasanz desde el curso 2018.

<sup>vi</sup> **Analía E. Leite Méndez.** Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Docencia en grado y posgrado. Coordinadora del Grupo de Investigación Procie (Hum619), Grupo consolidado de la Junta de Andalucía. Autora de numerosos artículos y libros sobre Narrativas y educación, formación docente y comunidad educativa. Código ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5064-999X>

<sup>vii</sup> **José Ignacio Rivas Flores.** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la educación de la misma universidad. Director del Instituto Universitario de Investigación en Formación de profesionales de la educación. Miembro de las redes de investigación, REUNID y RIDIPD. Código ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011>.

<sup>viii</sup> Proyecto de Generación de Conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación: Redes colaborativas en educación. Docencia crítica para una sociedad inclusiva. PID2022-138882OB-100 (REDOC).