



# ALIANZAS DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA: UNA ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA RECUPERACIÓN EDUCACIONAL<sup>1</sup>

RESEARCH-PRACTICE PARTNERSHIPS: A STRATEGY FOR PROMOTING EDUCATIONAL RECOVERY

**Mel Ainscow (\*)**

*Universidad de Glasgow  
Universidad de Manchester  
Reino Unido*

## Resumen

El presente artículo propone que los esfuerzos de recuperación de los sistemas educacionales después de la reciente pandemia global deberán suponer la colaboración entre las escuelas, docentes e investigadores. A partir de una serie de proyectos realizados durante las últimas tres décadas, esta estrategia se define como un proceso de generación de conocimiento que ocurre cuando los saberes de investigadores y docentes se conectan en una instancia determinada. Existe un patrón que subyace a estas colaboraciones que involucra a la evidencia recolectada por docentes con el apoyo de investigadores universitarios. El artículo apunta a los potenciales beneficios de esta estrategia, al mismo tiempo que arroja luz sobre algunos desafíos encontrados. Palabras clave: profesionales de la educación; ambiente escolar; condiciones de trabajo del profesor; estadísticas de la educación; educación para la paz..

Palabras clave: Recuperación educacional; colaboración; indagación; ecología de equidad.

## Abstract

This paper argues that efforts to help education systems recover following the recent global pandemic should involve collaboration amongst schools, and partnerships between practitioners and academic researchers. Drawing on a series of projects carried out over the last three decades, this approach is defined as a process of knowledge-generation that occurs when researcher and practitioner knowledge meet in particular sites. Underlying these collaborations is a common pattern. Most importantly, they involve an engagement with evidence collected by practitioners with support from university researchers. The paper points to the potential benefits of the approach, whilst also throwing light on some of the challenges involved.

Keywords: Educational recovery; collaboration; inquiry; ecology of equity.

(\*) Autor para correspondencia:

Mel Ainscow  
Universidad de Glasgow  
Glasgow G12 8QQ, Reino Unido  
Email: macarena.morales@pucv.cl

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 23.09.2022  
ACEPTADO: 09.12.2022  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1424

<sup>1</sup> Versión traducida al castellano por Revista Perspectiva Educacional, adecuada a las normas editoriales de la Revista.

## 1. Introducción

A menudo las escuelas son vistas como organizaciones rígidas; por razones comprensibles, necesitan de rutinas que orienten su trabajo. Sin embargo, durante los últimos dos años las escuelas alrededor del mundo han demostrado una flexibilidad extraordinaria en respuesta a los desafíos presentados por la pandemia de COVID-19 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Particularmente, los profesores han tenido que desarrollar nuevas habilidades digitales con el propósito de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje.

Para las familias que han tenido poco o ningún acceso a las tecnologías, o espacios insuficientes para el aprendizaje desde sus hogares, esta transición ha sido un reto. Por esto, las escuelas han tenido que buscar formas alternativas de realizar sus quehaceres principales, donde varias han desarrollado nuevas maneras de apoyar a las familias y comunidades locales.

La implicancia lógica de esto es el entender que gran parte de las experticias necesarias en este nuevo contexto residen entre los profesores. Para seguir fortaleciendo los sistemas educacionales, se debe hacer uso de este conocimiento no explotado. En el presente artículo propongo que la investigación, como tal, ofrece contribuciones significativas para aprovechar este potencial; sin embargo, para que esto suceda es necesario desarrollar alianzas entre docentes e investigadores.

A continuación, reflexiono sobre mis propias experiencias con tales alianzas en varias partes del mundo durante los últimos treinta años, con el fin de sugerir estrategias. Todas estas experiencias han estado enfocadas en la promoción de la inclusión y la equidad, resumidas en la publicación *Todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual* (UNESCO, 2017).

## 2. Desarrollos basados en la indagación

El desarrollo de este enfoque comenzó con el proyecto “Mejorando la Calidad de la Educación para Todos” (IQEA, por su nombre en inglés) a comienzos de los noventa. El proyecto inicialmente involucró a un grupo de investigadores de la Universidad de Cambridge que trabajaban con escuelas de Londres (Ainscow & Hopkins, 1992). Posteriormente, IQEA se desarrolló en otras partes del mundo (Ainscow, 1999; Hopkins, 2007; Hopkins, Ainscow & West, 1994; West & Ainscow, 2010). Todas estas actividades involucraban equipos de investigadores trabajando con distintas escuelas para identificar formas en que el aprendizaje de todos los miembros de una comunidad escolar pudiera ser mejorado.

El trabajo con escuelas en IQEA estuvo basado en un contrato que tenía la intención de definir los parámetros de nuestra participación y las obligaciones de los involucrados. El documento hacía énfasis en que todo el personal sería consultado; que se asignaría un equipo de coordinadores, formado totalmente por personal de la escuela, para continuar el trabajo; que el personal debía estar activamente involucrado; y que se asignaría el tiempo suficiente para las actividades de aula y de desarrollo del personal. Asimismo, por un año en primera instancia, nos comprometimos a apoyar los desarrollos de la escuela; a menudo el acuerdo continuó, y en algunos casos estuvimos involucrados hasta siete años. Ofrecimos capacitación para los coordinadores de las escuelas, visitas regulares a los establecimientos y contribuciones a las actividades de desarrollo del personal. Además, trabajamos en conjunto con el fin de registrar y analizar sus experiencias, de manera que se proveyeran datos relevantes para investigaciones propias.

Como resultado del proyecto, el estilo de colaboración evolucionó de manera que influenciaría a iniciativas futuras; a este lo denominamos “trabajando ‘con’, en vez de ‘sobre’” (Ainscow & Southworth, 1996). Esta frase resumía la misión de que cada escuela tuviese una autonomía considerable para determinar sus propias prioridades y métodos para alcanzar sus metas. Al trabajar de esta forma, nos vimos confrontados con una abrumadora complejidad, causada por una confusa variedad de políticas y estrategias educacionales. Nuestra convicción era que, solo a través de la involucración con estas complejidades, se podría lograr una mayor comprensión del cambio escolar.

Estas ideas fueron desarrolladas a través de una serie de estudios más extensos, incluyendo los siguientes:

- *Entendiendo y Desarrollando Prácticas Inclusivas en las Escuelas*. Esta investigación-acción colaborativa ocurrió entre los años 2000-2004 e incluyó una red de 25 escuelas en tres distritos escolares ingleses y tres universidades asociadas. En la red, vimos cómo el uso de evidencias para estudiar Pedagogía promueve el desarrollo de formas más inclusivas de enseñanza (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Dyson, Gallannaugh & Millward, 2003; Howes, Booth, Dyson & Frankham, 2005; Howes, Frankham, Ainscow & Farrell, 2004).
- *La Red de Investigación de Equidad de Stockborough*. Entre los años 2006-2011 tuvimos la oportunidad de explorar estas ideas a través de otra red de escuelas en Inglaterra (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012a, 2012b). Esta iniciativa

estuvo localizada en el distrito local “Stockborough”, caracterizado por sus desventajas socioeconómicas y segregación social/étnica. El proyecto incluyó grupos de indagación, usualmente formados por cinco o seis miembros que representaban diferentes perspectivas dentro de sus comunidades.

- *Liderazgo Ético: Una investigación colaborativa sobre la reforma escolar por la equidad y basada en la evidencia.* Este estudio incluyó una red de investigación en Queensland, Australia, y un equipo de ocho investigadores universitarios. Juntos, exploramos cómo el liderazgo ético puede facilitar las opiniones y la utilización de evidencia para promover el aprendizaje y la equidad (Harris, Carrington & Ainscow, 2017; Spina, Harris, Carrington & Ainscow, 2019).
- *Indagación Inclusiva.* Realizada entre los años 2012-2020 en cinco países europeos, se enfocó en cómo los estudiantes pueden contribuir al desarrollo de la enseñanza y aprendizaje inclusivo. La investigación desarrolló una estrategia en la cual los jóvenes aprendían a usar técnicas de investigación para recolectar las visiones de sus compañeros y analizar sus clases (Messiou & Ainscow, 2015, 2020; Messiou et al., 2016).

Todos estos estudios incluyeron equipos de investigadores para apoyar, registrar y analizar la investigación-acción colaborativa ocurrida en las escuelas. Como resultado, llegamos a definir a esta como un proceso de generación de conocimiento producido cuando se conectan los saberes del investigador y del docente, con el propósito de crear formas para desarrollar valores específicos en prácticas futuras.

### 3. Una familia de estrategias

Los estudios adoptaron diferentes términos para sus esfuerzos, tales como indagación colaborativa, investigación-acción y estudio de clase. Recientemente, Yurkofsky, Peterson, Mehta, Horwitz-Willis y Frumin (2020) han denominado a estas estrategias como métodos de “mejora continua”, destacando cuatro características compartidas:

1. Se enfocan en las soluciones de problemas/necesidades locales;
2. Empoderan a los docentes para tomar un rol activo en la investigación-acción;
3. Se involucran en la iteración, con un proceso cíclico de acción, evaluación y ajuste; y

4. Se esfuerzan para incentivar el cambio en las escuelas y sistemas, no solamente en las aulas.

Estas pueden ser vistas como una “familia” de estrategias dentro de la investigación-acción (Reason & Bradbury, 2001), desarrollada desde los trabajos de Kurt Lewin (1946) y de muchos otros académicos (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Elliot, 1991; Kemmis & McTaggart, 1988; Schön, 1983; Stenhouse, 1975). Estas enaltecen a la participación en la indagación y a la combinación intencionada del saber/hacer para lograr un cambio social positivo (Kemmis, 2010).

Debido a que el enfoque de la indagación está vinculado al compromiso de los participantes, se requiere determinar cuidadosamente quién será incluido, cuánto y por quiénes hablará y quién determinará la agenda de investigación. Por lo tanto, la colaboración entre las partes interesadas y académicos, “requiere probidad ética en la que cada parte reconoce, entiende y respeta las responsabilidades mutuas” (Campbell & Groundwater-Smith, 2007, p. 2).

La preocupación por la equidad significa también que es necesario preocuparse por dar voz a aquellos que pueden estar indefensos o no ser escuchados en los procesos de toma de decisiones (Groundwater-Smith, 2011). Asimismo, involucrar a los participantes de manera activa “problematiza la cuestión de quién es investigador y quién es investigado, levantando problemas en torno al anonimato, la ‘propiedad’ de los hallazgos y la diseminación” (Locke, Alcorn & O’Neill, 2013, p. 107).

Ciertas tomas de decisiones se refieren a cómo se evalúan los resultados para determinar si es que la indagación ha resultado en un cambio positivo. Algunas preguntas son:

- ¿Qué formas de evidencia serán utilizadas para determinar los resultados de quienes han participado en el proceso y de quienes son los beneficiarios intencionados del proyecto?
- ¿Hasta qué grado estos procesos mejoraron las prácticas sociales y profesionales en sus respectivos contextos?
- ¿Cómo se utilizarán los resultados de la indagación?

Los procesos de indagación colaborativa, a pesar de no buscar un consenso, proveen oportunidades para la negociación de múltiples perspectivas en torno a agendas comunes. Una estrategia útil es lo que Wasser y Bresler (1996) llaman “procesos interpretativos de grupo”, un

medio de análisis interpretativo de evidencia. Esto implica el involucrarse con las diferentes perspectivas de los docentes, estudiantes e investigadores de maneras que incentiven la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo. En estos contextos, las perspectivas de los miembros proveen un medio valioso para cuestionar supuestos tradicionalmente establecidos, permitiendo a los docentes reconsiderar alternativas y estrategias anteriormente desechadas.

La confianza es un desafío particular en una investigación colaborativa. Sobre esto, Schön (1991) argumenta que, sin un esfuerzo riguroso para explicitar qué se quiere decir, la investigación participativa “se vuelve un *ábrete sésamo* para una confusa obstinación, una tierra de *nunca jamás* donde todo vale” (p. 10); sugiriendo así, que el estudio de la práctica profesional debería enfocarse en los principios de validez y utilidad. Con esto en mente, los estudios descritos anteriormente utilizaron formas de triangulación, observaciones de apoyo y reportes de perspectivas. Estas incluían comparar y contrastar las mismas acciones realizadas por diferentes actores; escudriñar los eventos desde diferentes ángulos, utilizando métodos variados de recolección de información; y añadir a “externos” como observadores.

Schön (1991) argumenta que la prueba fundamental de validez en la indagación participativa se realiza a través de la “resistencia competitiva a la refutación”. Esto incluye la yuxtaposición de recuentos factibles alternativos del fenómeno en cuestión. Schön menciona: “En ausencia de una hipótesis alternativa, es posible abrumarse por la obviedad de lo que uno ya sabe” (p. 348). Orientados por esto, nuestros equipos discutieron entre ellos respecto de los registros escritos del trabajo, incluyendo explicaciones alternativas sobre qué lecciones podrían extraerse de estas experiencias. El objetivo final fue llegar a conclusiones que fueran válidas y relevantes a la vez.

#### 4. Un marco para el análisis

Como mencionado anteriormente, los estudios resumidos fueron todos guiados por los principios de inclusión y equidad. Al trabajar con escuelas de diferentes contextos, aquellos involucrados se volvieron cada vez más conscientes de las complejidades que esto implica. Ello llevó a la elaboración de un marco conceptual que guiara el desarrollo de la investigación-acción, al cual nos referimos como “ecología de la equidad” (Ainscow et al., 2012a). Este incluye tres áreas interrelacionadas:

- *Intra-escuela*. Asuntos que surgen desde las escuelas y la práctica docente.

- *Inter-escuela.* Asuntos que surgen de las características de los sistemas escolares locales.
- *Más allá de las escuelas.* Campo de largo alcance que incluye: el contexto de las políticas por las cuales operan las escuelas; los recursos familiares que definen la forma en que los niños se desarrollan; los intereses y entendimientos de los profesionales; y la demografía, economía, cultura e historia de las comunidades de las escuelas.

A continuación, se exploran las posibilidades de conexión de estos factores, con el fin de desarrollar estrategias optimizadoras efectivas y colaborativas.

#### 4.1. Factores intra-escuela

Mis colegas y yo hemos argumentado que las escuelas saben más de lo que utilizan (Ainscow et al., 2012a). Es decir, las escuelas tienden a tener experticias ignoradas que pueden abordar el desafío de la equidad. Esto sugiere que el punto de partida es el compartir las prácticas existentes a través de la colaboración de los participantes, llegando a la experimentación de nuevas prácticas beneficiosas para todos los estudiantes.

Gran parte de lo que realizan los docentes durante los encuentros intensivos se lleva a cabo en piloto automático. Además, el tiempo para detenerse y pensar es escaso. Por esto, contar con instancias para ver a sus colegas en el trabajo es crucial para el éxito de la práctica profesional. Es a través de estas experiencias compartidas que los docentes pueden ayudarse para definir lo que realizan y lo que quieren hacer (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002). Estas también permiten la creación de espacios en los que ciertas creencias respecto a estudiantes específicos pueden ser sometidas a una crítica mutua, factor clave para la promoción de prácticas inclusivas.

Lo primordial en estos procesos es el desarrollo de un lenguaje común entre los docentes, sobre aspectos detallados de sus prácticas (Huberman, 1993). En un artículo reciente, Lefstein, Vedder-Weiss y Segal (2020) apuntan a la importancia de estas conversaciones diarias, a través de las cuales aprenden lo que significa ser docente y cómo realizar sus labores. Los autores explican cómo el conocimiento y habilidades profesionales se aprenden en la práctica misma, a partir de la participación e interacción informal con otros colegas. El conocimiento profesional está íntimamente ligado a las acciones a través de las cuales este se construye y se aplica; dado el carácter situado del conocimiento, las ideas construidas en la escuela tienen más

posibilidades de ser usadas dentro de la misma, mientras que las ideas construidas dentro de talleres de desarrollo profesional probablemente sean solo aplicadas en tales eventos.

Involucrarse con diversas evidencias para aprender a enseñar en una escuela, y conversar con los compañeros, ayuda al aprendizaje profesional-escolar (Ainscow, Booth & Dyson, 2004). A su vez, esto podría desarrollar prácticas más efectivas para involucrar a los estudiantes marginados. Aunque el punto de partida para tales procesos es la consideración de evidencias de estadística, la profundización de factores influyentes en el progreso requiere también considerar formas cualitativas de evidencia. Las técnicas más factibles, en este sentido, incluyen la observación mutua de clases y la evidencia recolectada por los estudiantes sobre la organización de la enseñanza dentro de una escuela.

Bajo ciertas condiciones, estas estrategias proveen “interrupciones” que pueden convertir a lo conocido en desconocido, estimulando el autocuestionamiento, la creatividad y la acción. En ocasiones, pueden llevar a una reformulación de problemas que, a su vez, dirigen la atención del docente hacia estrategias pasadas por alto para abordar ciertas barreras. De esta forma, las diferencias entre los estudiantes, el personal y las escuelas pueden convertirse en catalizadores de optimización.

La preocupación por el principio de equidad significa que debe existir también un análisis del razonamiento que está *detrás* de las prácticas y los impactos de estas. Debe haber una preocupación por las actitudes y suposiciones que influyen el quehacer docente (Sadker, Sadker, Zittleman & Sadker, 2009), y cómo estas pueden ser modificadas a través de diálogos con otros. Todo esto apunta a la importancia de liderazgos que incentiven a los colegas a desafiar las suposiciones del otro (Riehl, 2000).

## 4.2. Factores inter-escuela

Lo descrito hasta ahora está basado en la idea de que existen individuos dentro de la escuela que interactúan con varias formas de evidencia para poder crear prácticas inclusivas. Los estudios resumidos han proveído pruebas positivas sobre el potencial de este enfoque. Sin embargo, también han arrojado luz sobre las dificultades que conlleva este razonamiento, particularmente dentro de contextos con políticas escolares competitivas. Esto apunta a algunas de las limitaciones de las estrategias intra-escuela, sugiriendo, como solución, la cooperación entre escuelas y sus comunidades.

Los proyectos generaron evidencias significativas de que la colaboración entre escuelas fortalece la optimización, al enaltecer el rango de experticia ya a disposición (Ainscow, 2010,



2012, 2015; Ainscow & Howes, 2007; Ainscow, Muijs & West, 2006; Ainscow et al., 2004; Ainscow & West, 2006; Muijs, Ainscow, Chapman & West, 2011; Muijs, West & Ainscow, 2010). Junto al trabajo de otros (Chapman & Hadfield, 2010; Fielding et al., 2005; Hill, 2008), estos estudios indican que la colaboración entre las escuelas puede facilitar la capacidad de los sistemas de educación para responder a la diversidad de los estudiantes. Más específicamente, los estudios muestran cómo este tipo de alianzas reduce la polarización dentro de un sistema escolar, beneficiando a aquellos estudiantes marginalizados dentro del mismo.

Adicionalmente, existe evidencia de que cuando las escuelas desarrollan formas colaborativas para trabajar, ocurre un impacto en cómo los docentes se perciben a sí mismos y su labor (Muijs et al., 2011). El comparar las prácticas puede hacer que los docentes vean a sus estudiantes bajo una nueva luz; de esta forma, los estudiantes que no pueden ser fácilmente educados dentro de las rutinas establecidas dejan de ser vistos como “problemáticos”, convirtiéndose, en vez, en personas que desafían a los docentes a reexaminar sus prácticas.

Sin embargo, es importante notar que desarrollar alianzas entre escuelas no es un proceso directo. A menudo pueden resultar en reuniones no significativas. Por ejemplo, en las redes mencionadas, las escuelas fueron motivadas a visitarse para generar evidencias respecto al desarrollo de prácticas más inclusivas. Pero estas visitas no siempre fueron exitosas. Esto sucedía cuando los profesores anfitriones interpretaban la visita como oportunidades para que solo los estudiantes aprendieran, posicionándose a sí mismos como docentes en vez de aprendices. La visita consistía, generalmente, de una demostración de varias estrategias de enseñanza consideradas exitosas, acompañadas por una sesión de preguntas y respuestas. Aquellos que recibían la visita simplemente ensayaban lo que sabían y respondían preguntas como si fuesen desafíos, en vez de aperturas de debate. Mientras que las visitas exitosas generalmente se caracterizaron por un sentido de aprendizaje mutuo entre el anfitrión y los visitantes.

Una convincente evidencia del poder del trabajo conjunto viene de los programas *City Challenge* en Londres y Gran Manchester. El éxito de estas iniciativas ha sido ampliamente reportado, conllevando a extensos debates respecto de cuáles fueron los factores clave para el impacto logrado (Barrs et al., 2014; Claeys, Kempton & Paterson, 2014; Greaves, MacMillan & Sibieta, 2014; Hutchings, Hollingworth, Mansaray, Rose & Greenwood, 2012; Kidson & Norris, 2014). Una característica importante del *City Challenge* fue el énfasis puesto en el análisis contextual como punto de partida. Esto llevó a la conclusión de que existen muchas prácticas positivas a lo largo de las escuelas en dos regiones de la ciudad; por consiguiente, se decidió que la colaboración y el trabajo en red serían las estrategias clave para fortalecer el alcance de

grupos de estudiantes vulnerables. En particular, se incluyó una serie de actividades interconectadas para “promover el conocimiento” (Ainscow, 2015). Una vez más, involucrarse con la evidencia demostró ser primordial para lograr el objetivo.

### 4.3. Factores más allá de la escuela

La investigación sugiere que el desarrollo de sistemas de educación efectivos solo tendrá lugar cuando haya cambios en lo que sucede tanto fuera como dentro de una escuela (Kerr, Dyson & Raffo, 2014). De hecho, existe evidencia alentadora de lo que sucede cuando las prácticas escolares se alinean coherentemente con los esfuerzos y estrategias de otros actores de la comunidad. Esto no significa que las escuelas hagan más, pero sí implica la formación de alianzas más allá de sí. Sin embargo, la experiencia sugiere que el éxito de tales alianzas depende de un entendimiento mutuo de lo que se está tratando de lograr y, una vez más, de un compromiso colectivo para promover los esfuerzos.

Esta estrategia recoge los principios subyacentes al altamente aclamado *Harlem Children’s Zone* en los EE.UU. (Whitehurst & Croft, 2010). Estos incluyen acciones para mejorar los resultados de jóvenes en áreas marginadas a través de una estrategia que ellos llaman “doblemente holística”. Así, buscan desarrollar esfuerzos coordinados para afrontar los factores de desventaja y reforzar a los de apoyo. Dobbie y Fryer (2009) describen a *Children’s Zone* como “posiblemente el experimento social más ambicioso para aliviar la pobreza en nuestro tiempo” (p. 1).

Otra iniciativa estadounidense, *StriveTogether*, actúa como una organización para apoyar a sitios que usan ideas similares a estas, a través del país (Grossman, Lombard & Fisher, 2014). Estas iniciativas están orientadas por indicadores que abarcan la vida de los jóvenes “desde la cuna hasta la carrera”, utilizando así datos de todas estas etapas. Los desafíos involucrados en la aplicación de este pensamiento se exploran también en la iniciativa *Children’s Neighbourhoods* (Chapman & Ainscow, 2021).

Desarrollos como este tienen implicancias para los actores dentro del sistema educacional. En particular, los docentes deben verse a sí mismos como agentes con una mayor responsabilidad de todos los jóvenes. También deben desarrollar patrones de trabajo que les permitan cooperar con otras escuelas y sus comunidades más amplias; y, aquellos que administran los sistemas escolares del área, deben ajustar sus prácticas en respuesta a los esfuerzos de mejora liderados desde las escuelas.

Es necesario desarrollar coordinaciones locales para incentivar estas estrategias de colaboración (Armstrong & Ainscow, 2018). Un informe reciente notó que cuatro de los sistemas educacionales más exitosos –Singapur, Estonia, Finlandia y Ontario– tienen un “nivel medio” coherente, independientemente de los diferentes grados de autonomía escolar (Bubb, Crossley-Holland, Cordiner, Cousin & Early, 2019). En particular, todos tienen estructuras de niveles distritales que ofrecen una visión consistente en la que, para mantener equidad y excelencia, debe haber una influencia coordinadora confiable y local.

## 5. Dándole sentido al proceso

Hay un patrón común que subyace a estas formas colaborativas para promover inclusión y equidad, implicando una relación con la evidencia recolectada por los docentes con el apoyo de los investigadores universitarios. Generalmente, esto comienza con el análisis de un conjunto establecido de prácticas que han sido tradicionalmente aceptadas. Una interrupción ocurre al problematizar estas prácticas, generando un replanteamiento de por qué son como son y cómo podrían ser mejoradas.

Debido al enfoque utilizado, este patrón genera dos preguntas importantes:

- ¿Qué es lo que provoca la problematización de prácticas establecidas?
- ¿Por qué esto nos llevaría a nuevas prácticas inclusivas?

Al abordar estas preguntas, hemos encontrado útil recurrir a un rango de recursos teóricos. Uno que ha probado ser potente, desarrollado por Wenger (1998), es la idea de “comunidades de práctica”, enfocadas en su visión del aprendizaje como una “característica de la práctica”.

Wenger define a la práctica como aquellas acciones de los individuos dentro de una comunidad, realizadas a partir de recursos disponibles, para llevar a cabo ciertas metas comunes. Esto va más allá de cómo los docentes completan sus tareas, incluyendo, por ejemplo, cómo logran enfrentar el día, reconociendo sus presiones y limitaciones. Las prácticas son negociaciones sociales de significado (conclusión que destaca la importancia de las conversaciones que son parte del trabajo diario de los docentes).

Al explicar este proceso, Wenger argumenta que las comunidades “cosifican” sus prácticas al producir representaciones concretas de ellas, tales como instrumentos, símbolos y reglas. Sin embargo, se le deben otorgar significados a estas cosificaciones a través de las experiencias comunes e interacciones sociales dentro de una comunidad intencionada.

Wenger ofrece algunas orientaciones para juzgar si es que un colectivo específico puede ser considerado una comunidad de práctica. Debido a que tal comunidad implica participación, iniciativas negociadas y un repertorio de recursos y prácticas, se debería esperar de sus miembros lo siguiente:

- Interactuar de manera intensiva, buscando saber más sobre los otros en el grupo;
- Dar cuenta de sus acciones al grupo más que a otros fuera del mismo;
- Ser capaz de evaluar las acciones de otros miembros del grupo; y
- Recoger recursos y artefactos producidos localmente para negociar significado, más que otros importados.

Según estos criterios, los equipos de personal en los estudios pueden, en distintos grados, ser vistos como comunidades de práctica. Gran parte de la evidencia de esta afirmación descansa en lo que fue observado en las interacciones oficiales e informales entre grupos de docentes. Estas instancias a veces incluían la significación específica de frases utilizadas frecuentemente tales como “elevando los estándares”, “equidad” e “inclusión”. De la misma forma, se puede asumir que grupos de colegas que realizan trabajos en otras escuelas tienen sus propios significados compartidos relativos a esos contextos. Todos estos tipos de significados ayudan a definir la experiencia docente.

No hay razón para suponer que los profesores son conscientes de tales procesos, aunque, ocasionalmente, puedan articular su importancia. Sin embargo, lo que fue significativo en algunos proyectos escolares no fue el alto nivel de colaboración declarado por los docentes (pudiendo ser esto, por supuesto, cuestionado), sino la implicancia de que las “buenas prácticas” se definen a través de dichos procesos colaborativos. Una buena práctica se define no por lo que los investigadores dicen, sino por lo que “nosotros” pensamos que “funciona aquí”.

Una vez más, la noción de comunidades de práctica resulta importante, en el sentido que se ve a la práctica ligada a las normas y supuestos de un grupo de docentes, en un contexto escolar específico. La implicancia es que las prácticas no pueden ser cambiadas sin cambiar esos patrones locales. Lo que se necesita es algo que problematice los supuestos actuales y provoque algún tipo de reformulación, tanto a la práctica como al razonamiento en que se basa.

En el contexto de los procesos de investigación colaborativa, estas alteraciones a menudo venían de alguna interacción con evidencias generadas por una escuela que logró familiarizar lo desconocido. Incluso, a veces estas surgían desde fuera, con intervenciones planificadas. Sin embargo, la idea de las comunidades de práctica sugiere que las significaciones no dependen de dichos eventos planificados, sino que son procesos continuos, que cambian a medida que los docentes asimilan nuevas situaciones y perspectivas.

## 6. Anomalías y aprendizaje organizacional

Esta relación entre prácticas y significaciones sugiere que las creencias externas no pueden ser simplemente “impuestas” sobre las comunidades. Las propuestas externas de cambio, sin importar qué tan impuestas sean, deben estar dotadas de significado dentro de estos contextos. Esto implica que las comunidades de práctica dentro de las escuelas bien pueden, o no, negociar sus significados con aquellas agendas que difieran de las propias.

La importancia de las comunidades de práctica es resumida por Wenger (1998), cuando argumenta:

Las comunidades de práctica no son intrínsecamente beneficiosas o perjudiciales (...). Sin embargo, son una fuerza digna de considerar, para bien o para mal. Como epicentro de la participación-acción, relaciones interpersonales, conocimiento compartido y de negociaciones de iniciativas, tales comunidades son la clave para una transformación real. (...) La influencia de otras fuerzas no son menos importantes, pero está mediada por las comunidades en las que sus significados son negociados. (p. 85)

Existe una advertencia aquí: las comunidades de práctica “no son intrínsecamente beneficiosas o perjudiciales”, precisamente porque los valores y supuestos a los cuales subscriben están determinados localmente. En términos del desarrollo de prácticas, no hay nada inherente ni siquiera para la comunidad de práctica más dinámica y predispuesta a la equidad. De hecho, la idea de una comunidad dinámica que se mueva en una dirección no inclusiva es completamente concebible. Por ello, Yurkofsky et al. (2020) mencionan lo siguiente:

Los educadores que creen en apoyar a las escuelas equitativas pueden, aun así, tener sesgos implícitos que afectan sus prácticas, y los docentes que aspiran a mejorar su pedagogía, pueden tener dificultades en sus prácticas para renunciar a la creencia de que los factores externos –en oposición a sus propias acciones como profesores– son los principales determinantes de logro de sus estudiantes. (p. 415)

Entonces, ¿cuál es la diferencia entre las instancias de significación colectiva que potencian el desarrollo de prácticas inclusivas y aquellas donde estas logran concretarse? Para esto, hay que considerar dos conceptos: la idea de Argyris y Schön (1996) del “aprendizaje de bucle simple y doble”; y la distinción de Skrtic (1991) de burocracias y adhocracias, junto con la noción de las “anomalías” como catalizadores para la transición de una a otra.

Argyris y Schön argumentan que las organizaciones son capaces de aprender, pero en diferentes grados. Por una parte, el “aprendizaje de bucle simple” se relaciona con la mejora de prácticas existentes, pero sin considerar los supuestos sobre los cuales las prácticas están basadas. Por otra parte, el “aprendizaje de bucle doble” plantea preguntas sobre los propósitos subyacentes de estas prácticas y sobre las teorías implícitas que las sustentan. A modo de ejemplo, en el primer año de la *Red de Investigación de Equidad de Stockborough*, las discusiones que incluían a los directores llegaron al acuerdo de que la equidad era un problema que enfrentaba cada una de las escuelas asociadas. Sin embargo, pronto se evidenció que esto significaba algo diferente en cada contexto estudiantil analizado. Como resultado, se decidió que el trabajo de la red se enfocaría en aquellos estudiantes que “se estaban perdiendo”. Esto conllevó a una preocupación por parte nuestra de que podrían llegar a la realización de esfuerzos ideológicamente “estrechos” para “arreglar” a estos estudiantes. Sin embargo, la recolección de evidencia sobre estos grupos condujo eventualmente a un proceso de aprendizaje de doble bucle que reenfocó la atención hacia un análisis de factores contextuales que actuaban como barreras para la participación y los aprendizajes. De esta forma, la mayor parte de los proyectos se convirtieron, gradualmente, en esfuerzos de mejora de las escuelas.

Skrtic también presupone una distinción fundamental en cómo las organizaciones resuelven sus problemas. Por un lado, se le llama organizaciones burocráticas a aquellas empresas que crean subunidades para resolver problemas específicos, dejando sin alterar la práctica en otros lugares de la organización. Por ejemplo, una escuela puede decidir establecer una unidad para lidiar con los problemas de comportamiento disruptivo, de manera que evita la necesidad de examinar formas en las cuales sus propias prácticas pueden contribuir a estos problemas. Por otro lado, las organizaciones adhocráticas serían aquellas que verían en estos problemas oportunidades para repensar sus prácticas existentes. Aun así, el autor argumenta que las organizaciones burocráticas pueden volverse adhocráticas si un número suficiente de sus integrantes reconoce ciertas “anomalías” en las prácticas.

A pesar de que la noción de comunidades de práctica incentivaría el carácter colaborativo de estos reconocimientos, no hay duda de que las personas también pueden ser tanto inhibidores como facilitadores. Es aquí donde los estilos de liderazgo del personal experimentado son

importantes. Por ejemplo, Lambert (2005) escriben sobre la importancia del “liderazgo constructivista”, el cual puede involucrar a colegas en los procesos de significaciones colectivas.

Otro factor concurrente es el acceso a las evidencias y perspectivas que se sitúan fuera de los supuestos actuales, constituyendo una base sobre la cual pueden ser problematizados. Es aquí donde la participación de investigadores externos que intervienen críticamente puede ganar importancia a medida que los participantes en las escuelas asimilan los datos que han recolectado. Nuevamente, nos encontramos en el territorio de las comunidades de práctica, donde los procesos de significación se desarrollan. Sin embargo, en este caso, gracias a las evidencias, los patrones establecidos están lo suficientemente interrumpidos de tal manera que nuevos patrones comienzan a surgir.

## 7. Aprendizaje social

Esta forma de pensar está basada en la idea de que las escuelas tienen un potencial de progreso no aprovechado para mejorar los logros de sus estudiantes, en particular de aquellos que provienen de contextos económicamente precarios, y minorías. Por lo tanto, el desafío es, justamente, movilizar este potencial. Esto refuerza el argumento de que la mejora escolar es un proceso que debe involucrar a los docentes aprendiendo uno del otro, de sus estudiantes y de otros agentes involucrados.

Al reflexionar sobre cómo este razonamiento puede utilizarse más ampliamente, es esencial reconocer que este no ofrece una instrucción directa que pueda ser recogida y transferida de un lugar a otro. Más bien, define un enfoque que utiliza un análisis contextual para crear estrategias apropiadas para circunstancias particulares. Esto implica una interacción con varias formas de evidencia, resultando en el desarrollo de guías específicas. De esta manera, aquellos involucrados analizan los indicadores de desempeño para entender cómo las dinámicas locales definen los resultados para los estudiantes, ayudando a identificar tanto barreras que vayan contra el progreso como recursos que lo apoyen. Lo que distingue a este enfoque es que está orientado desde el interior de las escuelas, con el personal experimentado de estas como “líderes de sistema” (Hopkins, 2007).

Es previsible pensar que tales cambios nos llevarán a períodos de “turbulencia” organizacional (Hopkins et al., 1994). La naturaleza de este fenómeno puede variar de un lugar a otro, pero en general surge como resultado del cómo reaccionan los individuos a las ideas que interrumpen el *statu quo*. Sin embargo, existe evidencia que sugiere que, sin períodos de turbulencia, un cambio exitoso y duradero tiene menos posibilidades de ocurrir (Fullan, 2007). En este sentido, la turbulencia puede ser vista como indicio de que las cosas están en movimiento.

## 8. La naturaleza de la práctica

Existe un factor adicional en juego, posiblemente, aún más fundamental. Conocemos la noción de que los docentes operan en escenarios caracterizados por la incertidumbre, de manera que sus prácticas deben ajustarse constantemente a situaciones nuevas y únicas (Eraut, 1994; Schön, 1983, 1991). Como menciona Eraut (1994), esto crea un problema importante, dada la tendencia de los humanos de rutinizar sus acciones:

El desarrollo de rutinas es un proceso natural y esencial para enfrentar el trabajo, responsable de una mayor eficiencia; pero la combinación de conocimiento tácito y toma de decisiones intuitiva hace que estas sean difíciles de monitorear y controlar. Como resultado, las rutinas tienden a volverse progresivamente disfuncionales con el tiempo; no solo fracasan en ajustarse a nuevas circunstancias, sino que también, gradualmente irrumpen “atajos” que solo ayudan a los docentes a lidiar con la presión a expensas de sus clientes [estudiantes]. (pp. 111-112)

Sin embargo, no solo son los estudiantes participantes activos en el proceso de la enseñanza, sino que también el propósito de la enseñanza es provocar algún tipo de respuesta de ellos, ya sea en resultados a largo plazo o comportamientos inmediatos en el aula. Si es que las rutinas de los docentes se vuelven progresivamente disfuncionales, entonces las respuestas deseadas de parte de los estudiantes no se materializarán. Esta situación se exacerbará en los casos de estudiantes que sean menos reticentes a dar a conocer su insatisfacción y donde los docentes estén fuertemente obligados a dar cuenta de cierto tipo de resultados.

La implicancia de todo esto es que existe una dinámica incorporada que enfrenta a los docentes cara a cara con una discordancia entre su práctica rutinizada y las respuestas reales de sus estudiantes. Si la inclusión se entiende como un proceso de reducción de barreras, entonces parece razonable sugerir que esta dinámica también enfrente a los docentes cara a cara con el carácter no inclusivo de sus prácticas. Si miramos al personal de las escuelas como comunidades de práctica, podemos ver como una tarea central de tales grupos la de desarrollar significados comunes alrededor de las discrepancias entre las prácticas establecidas y las realidades de sus alumnos. Esto no quiere decir, por supuesto, que toda discordancia será reconocida como una “anomalía”, o que los significados desarrollados resultarán en prácticas más inclusivas; sin embargo, sí quiere decir que surgirán preguntas sobre la inclusión y que estos cuestionamientos podrían llegar a ser prácticas habituales en las escuelas, sin importar si aquellos involucrados cursan una retórica de inclusión o no.



Nuestro trabajo sugiere que esto no es una mera posibilidad teórica. En algunas de las escuelas vimos cómo discordancias entre las prácticas y sus resultados concretos se volvieron evidentes. Trabajamos también con escuelas donde una demografía cambiante producía el ingreso de alumnos que respondían de manera distinta a las poblaciones tradicionales de las mismas; o aulas en las cuales ciertos estudiantes tuvieron un menor desempeño del que sus docentes esperaban; o experiencias que sugirieron a los profesores que sus estudiantes se desempeñarían mejor si modificaran sus prácticas actuales.

## 9. El desafío de la recuperación educacional

Actualmente, estoy trabajando con colegas para aplicar las ideas propuestas en este artículo en dos contextos en el Reino Unido. La primera de estas iniciativas es en Gran Manchester, una región-ciudad de Inglaterra que tiene una larga tradición de alianzas escolares que incluyen la cooperación con investigadores universitarios.

La estrategia de recuperación educacional desarrollada en Gran Manchester en respuesta al COVID-19 tiene por nombre *Pathways to Success*<sup>2</sup>. Su objetivo es asegurar un apoyo para todos los jóvenes, prestando especial atención a aquellos que están propicios al bajo desempeño, la marginalización y la exclusión (Armstrong, Rayner & Ainscow, 2021). Esto ha significado la creación de tríadas que atienden a comunidades similares en diferentes localidades, unificadas para compartir experiencias e ideas. Durante los últimos dos años unas 150 escuelas de Gran Manchester han participado en este proceso. Trabajando en sus tríadas, los docentes de estas escuelas sostuvieron reuniones virtuales y luego elaboraron un informe de lo que surgía en sus discusiones. Esto derivó a un valioso recurso de información sobre cómo las escuelas respondieron a la crisis, siendo este compartido con todas las escuelas en la región-ciudad. Al mismo tiempo, la iniciativa ha demostrado los beneficios del apoyo inter-escuela y el impacto de los investigadores para lograrlo.

La segunda iniciativa, *“Every Dundee Learner Matters”*<sup>3</sup>, está siendo llevada a cabo en una ciudad escocesa, donde la autoridad local ha creado un grupo estratégico para liderar una nueva fase de desarrollo que apunta a mejorar la calidad de la educación para todos los jóvenes. El grupo está compuesto por directores reconocidos por tener experiencia que los capacita para tomar el rol de líderes del sistema. Un equipo de investigadores del Centro Robert Owen para el Cambio Educativo de la Universidad de Glasgow está apoyando estos desarrollos, mientras genera evidencia para monitorear su implementación e impacto. La visión

---

<sup>2</sup> Véase: <https://www.gmlp.org.uk/The-Greater-Manchester-educational-recovery-strate/>

<sup>3</sup> Véase: <https://nsee.org.uk/every-dundee-learner-matters/>

es la de un sistema de alto rendimiento que esté en primera línea para desarrollar formas más efectivas para asegurar el progreso de todos los estudiantes. Un aspecto central de esta visión es la existencia de un sistema impulsado colectivamente por líderes (que incluyen educadores de todos los niveles, inclusive a la educación temprana y la educación continua) que comparten la responsabilidad de mejorar la calidad de la educación local.

Estas dos estrategias presentan implicancias para los actores claves dentro de los sistemas educativos. En particular, estas requieren de profesores que se vean a sí mismos con una mayor responsabilidad por los jóvenes en general. Para aquellos que administran los sistemas de distritos escolares, significa que deben ajustar sus prioridades y formas de trabajo en respuesta a los esfuerzos liderados por las escuelas. Y para las escuelas, esto significa alinear sus acciones con los esfuerzos de otros actores locales, para formar estrategias coherentes enfocadas en la mejora de la vida de todos los niños.

Estas estrategias tienen también implicancias significativas para la relación entre investigadores y docentes. Requiere nuevas formas de hacer alianza, como ha sido descrito por Hiebert et al. (2002), quienes sugieren que las formas de colaboración fructíferas necesitan de una reorientación mutua de valores y metas. Por lo tanto, los docentes deben alejarse de la idea de que la pedagogía es una “actividad personal y privada”, más bien, deben entender que es una actividad que puede ser constantemente mejorada, siempre y cuando se examine abiertamente. Al mismo tiempo, los investigadores deben dejar de infravalorar el conocimiento obtenido por los docentes en las aulas, reconociendo el potencial del conocimiento personal a medida que se transforma en conocimiento profesional.

## 10. Reflexiones finales

La investigación resumió en este artículo las condiciones que son necesarias para la implementación de procesos de colaboración entre docentes e investigadores para promover la recuperación educativa. Esto está basado en la idea de que las escuelas tienen potenciales no explotados para mejorar los logros de todos sus estudiantes, particularmente de aquellos vulnerables a la marginalización o exclusión.

El desafío es, entonces, movilizar este potencial. La mejora escolar es un proceso social que involucra a docentes que aprenden de sus pares, de sus estudiantes, y de otros actores de la comunidad. Y tal como hemos visto, la interacción con la evidencia es un poderoso catalizador para lograrlo.

**Nota:**

Muchos colegas han contribuido a las investigaciones descritas en este artículo, demasiados para mencionarlos a todos. Sin embargo, las ideas de Alan Dyson fueron particularmente importantes para el argumento desarrollado.

## 11. Referencias

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 75-91.
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13(3), 289-310.
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: lessons from a city challenge*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, 8(2), 125-139.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012a). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012b). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership and Management*, 32(3), 1-17.
- Ainscow, M., & Hopkins, D. (1992). Aboard the 'Moving School'. *Educational Leadership*, 50(3), 79-81.
- Ainscow, M., & Howes, A. (2007). Working together to improve urban secondary schools: a study of practice in one city. *School Leadership and Management*, 27, 285-300.
- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 1-11.
- Ainscow, M., & Southworth, G. (1996). School improvement: A study of the roles of leaders and external consultants. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 229-251.
- Ainscow, M., & West, M. (Eds.). (2006). *Improving urban schools: leadership and collaboration*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.

- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organisational Learning II: theory, method and practice*. Reading MA: Addison Wesley.
- Armstrong, P., & Ainscow, M. (2018). School-to-school support within a competitive education system: Views from the inside. *School Effectiveness, School Improvement, 29*(4), 614-633.
- Armstrong, P., Rayner, S., & Ainscow, M. (2021). *Bridging the digital divide: Greater Manchester schools creating pathways to success*. En *On Digital Inequalities: Analysis and ideas on addressing digital inequalities* (pp. 37-41). United Kingdom: University of Manchester.
- Barrs, S., Bernardes, E., Elwick, A., Malortie, A., McAleavy, T., McInerney, L., . . . Rigall, A. (2014). *Lessons from London schools: investigating the success*. Reading: CfBT Trust.
- Bubb, S., Crossley-Holland, J., Cordiner, J., Cousin, S., & Earley, P. (2019). *Understanding the middle tier: Comparative costs of academy and LA-maintained school systems*. London: Sara Bubb Associates.
- Campbell, A., & Groundwater-Smith, S. (Eds.). (2007). *An Ethical Approach to Practitioner Research: Dealing with Issues and Dilemmas in Action Research*. London: Routledge.
- Chapman, C., & Ainscow, M. (Eds.). (2021). *Educational equity: Pathways to success*. London: Routledge.
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). School-based networking for educational change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second handbook of educational change* (pp. 765-780). London: Springer.
- Claeys, A., Kempton, J., & Paterson, C. (2014). *Regional challenges: a collaborative approach to*
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dobbie, W., & Fryer, R. G. (2009). *Are high-quality schools enough to close the achievement gap? Evidence from a bold social experiment in Harlem*. Cambridge: Harvard University.
- Dyson, A., Gallannaugh, F., & Millward, A. (2003). Making space in the standards agenda: Developing inclusive practices in schools. *European Educational Research Journal, 2*, 228-244.

- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., . . . Thorp, J. (2005). *Factors influencing the transfer of good practice*. Nottingham: DFES Publications.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th Ed.). New York: Teachers College Press.
- Greaves, E., Macmillan, L., & Sibieta, L. (2014). *Lessons from London schools for attainment gaps and social mobility*. London: The Social Mobility and Child Poverty Commission.
- Grossman, A. S., Lombard, A., & Fisher, N. (2014). *StriveTogether: Reinventing the local education ecosystem*. Harvard Business School.
- Groundwater-Smith, S. (2011). Concerning equity: the voice of young people. *Leading and Managing*, 17(2), 52-65.
- Harris, J., Carrington, S., & Ainscow, M. (Eds.). (2017). *Promoting equity in schools: collaboration, inquiry and ethical leadership*. London: Routledge.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Hill, R. (2008). *Achieving more together: adding value through partnership*. Leicester: ASCL.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: realizing the potential of system leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Howes, A., Booth, T., Dyson, A., & Frankham, J. (2005). Teacher learning and the development of inclusive practices and policies: Framing and context. *Research Papers in Education*, 20, 133-148.
- Howes, A., Frankham, J., Ainscow, M., & Farrell, P. (2004). The action in action research: Mediating and developing inclusive intentions. *Educational Action Research*, 12, 239-258.

- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. En J. W. Little, & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press.
- Hutchings, M., Hollingworth, S., Mansaray, A., Rose, R., & Greenwood, C. (2012). *Research report DFE-RR215: Evaluation of the City Challenge programme*. London: Department for Education.
- Kemmis, S. (2010). Research for praxis: knowing doing. *Pedagogy, Culture and Society*, 18, 9-27.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong: Deakin University Press.
- Kerr, K., Dyson, A., & Raffo, C. (2014). *Education, disadvantage and place: Making the local matter*. Bristol: Policy Press.
- Kidson, M., & Norris, E. (2014). *Implementing the London Challenge*. London: Joseph Rowntree Foundation.
- Lambert, L. (2005). Constructivist leadership. En B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 93-109). London: Paul Chapman Publishing and Corwin Press.
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating Research on Teacher Learning: Toward Pedagogically Productive Talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360-368. doi:10.3102/0013189X20922998
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Locke, T., Alcorn, N., & O'Neill, J. (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Educational Action Research*, 21, 107-123.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Engaging with the views of pupils: a catalyst for powerful teacher development? *Teacher and Teacher Education Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Journal of Educational Research*, 46(3), 670-687.

- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., . . . Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(1), 45-61.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. London: Springer.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(1), 5-26.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris: UNESCO.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of Action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research, 70*(1), 55-81.
- Sadker, D. M., Sadker, M., Zittleman, K. R., & Sadker, M. (2009). *Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. New York, Scribner.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox: equity as the way to excellence, *Harvard Educational Review, 61*(2), 148-206.
- Spina, N., Harris, J., Carrington, S., & Ainscow, M. (2019). Resisting governance by numbers: Some lessons from schools. En *Re-imagining education for democracy* (pp. 42-55). London: Routledge.



- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Talbert, J. E., Mileva, L., Chen, P., Cor, K., & McLaughlin, M. (2010). *Developing School Capacity for Inquiry-based Improvement: Progress, Challenges, and Resources*. Stanford University: Center for Research on the Context of Teaching.
- Wasser, J. D., & Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational researcher*, 25(5), 5-15.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West, M., & Ainscow, M. (2010). Improving schools in Hong Kong: a description of the improvement model and some reflections on its impact on schools, teachers and school principals. In S. Huber (Ed.), *School leadership - International Perspectives* (pp. 1-18). London: Springer.
- Whitehurst, G. J., & Croft, M. (2010). *The Harlem Children's Zone, promise neighborhoods, and the broader, bolder approach to education*. Washington: The Brookings Institution.
- Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R., & Frumin, K. M. (2020). Research on continuous improvement: Exploring the complexities of managing educational change. *Review of Research in Education*, 44(1), 403-433.