

# Relación escuela-sociedad en la era de las TIC: una necesaria redefinición

School-society relationship in the ICT era: a need for redefinition

**Soledad Rappoport<sup>1</sup>**

## Resumen

El presente artículo propone repensar la relación escuela-sociedad como estrategia para la mejora educativa. Para ello, se consideran distintas posibilidades que ofrecen las TIC como estrategia de colaboración, se aborda el concepto de ecología del aprendizaje (Coll, 2013) y se exponen ejemplos de proyectos de enseñanza actuales que asumen esta perspectiva colaborativa y que han alcanzado interesantes resultados. Además, se analizan diferentes formas de colaboración entre la escuela y otros agentes de la comunidad, tendientes a aumentar la capacidad de los centros educativos. A modo de cierre, se insiste en la necesidad de exigir la implicación de todos los agentes sociales para hacer efectivo el derecho de todos y todas a una educación de calidad.

**Palabras clave:** Estrategias de colaboración, escuela-sociedad, ecología del aprendizaje

## Abstract

This article proposes to rethink the school-society relationship as a strategy for educational improvement. For this, different possibilities offered by ICT as a collaborative strategy are considered, the concept of ecology of learning is addressed (Coll, 2013) and examples of current teaching projects are presented

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid. Email: [soledad.rappoport@uam.es](mailto:soledad.rappoport@uam.es)

that assume this collaborative perspective and have achieved interesting results. In addition, different forms of collaboration between the school and other agents of the community are analyzed, tending to increase the capacity of the educational centers. On a final note, it insists on the need to demand the involvement of all social agents to make effective the right of everyone to a quality education.

**Key words:** Collaboration strategies, school-society, ecology of learning

## 1. Introducción

La educación se ocupa de la transmisión intergeneracional de los valores, los saberes, las habilidades y las destrezas acumuladas en una sociedad y vigentes en una determinada encrucijada histórica. Es decir, la educación es un hecho social: educan la familia, las colectividades religiosas, las distintas organizaciones públicas y privadas de la comunidad, el vecindario. Sin embargo, en Occidente, a partir de la Modernidad, los Estados otorgaron a los sistemas nacionales de educación el monopolio de la educación formal, centrada en la escuela y organizada en niveles. Las variadas formas de transmisión de conocimientos que se ofrecían por fuera de la escuela fue genéricamente considerada educación informal, y podían resultar complementarias con la "educación oficial" o, en sentido contrario, conformar espacios culturales "disfuncionales".

Desde las primeras décadas del siglo XX, diversos movimientos, entre los que se destaca el de la Escuela Activa, advirtieron acerca de las inconveniencias asociadas al aislamiento de la escuela y enfatizaron los mejores resultados educativos obtenidos a través del aprendizaje en entornos reales. Desde estos movimientos se señaló que, además de abrir sus puertas, la escuela debe salir al mundo (Dewey, 1967). En la actualidad, uno de las preocupaciones de la investigación educativa es el frecuente fracaso de los estudiantes para la aplicación de lo aprendido en la escuela a los problemas de la vida real (Pedró, 2015). Esta situación adquiere especial relevancia si se considera que la función transmisora de contenidos memorísticos de la escuela ha quedado obsoleta; el mercado de trabajo de las sociedades desarrolladas requiere cada vez más

personas altamente calificadas, con capacidades para aprender a lo largo de la vida y creativos para enfrentar problemas que hoy no se conocen (Pedró, 2012). Los avances de la investigación cognitiva refuerzan la importancia de establecer conexiones con el mundo real como una estrategia eficaz para desarrollar el aprendizaje de los estudiantes (Pedró, 2015).

Asimismo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, el reconocimiento de los derechos civiles de las llamadas "minorías" sociales cambió el orden tradicional de los sistemas educativos modernos. Una de las consecuencias de la nueva orientación es la modificación de la perspectiva "escuela céntrica" para dejar paso a la redefinición del contorno de las relaciones entre escuela y sociedad.

La educación inclusiva necesita ser impulsado por asociaciones estratégicas entre los diversos actores, incluidas las familias y las comunidades, las ONG locales, nacionales y regionales, las organizaciones internacionales y los gobiernos, y en particular las organizaciones de personas con discapacidad, las familias y los niños con discapacidades en sí (UNICEF, 2012, p. 49<sup>2</sup>).

## **2. Repensar la relación escuela-sociedad**

Desde la perspectiva inclusiva, la relación entre la comunidad y el apoyo educativo es clave y de mutuo beneficio: la participación de la comunidad en las escuelas facilita la inclusión y, a su vez, la escuela inclusiva es un componente esencial en la conformación de sociedades integradas (Armstrong y Barton, 2001). Por otra parte, el derecho de todos y todas a una educación de calidad es responsabilidad del conjunto de la sociedad y requiere de su compromiso (Monarca, 2013). El apoyo surge del trabajo compartido, de las relaciones de solidaridad, profesionalismo y compañerismo en torno a cada cuestión abordada (Monarca, 2013; Rappoport, Sandoval, Simon y Echeita, 2019). Por lo tanto, la escuela no tiene la exclusividad de la función educadora. Son muchos los autores que caracterizan el nuevo escenario social y educativo a partir del debilitamiento de las fronteras de las instituciones formales (Coll, 2013; Dubet y Martuccelli, 2000).

---

<sup>2</sup> Traducción propia.

Se ha denominado "ecología del aprendizaje" (Barron, 2006; Coll, 2013) al desarrollo de saberes y competencias a través de la participación en diferentes contextos: la escuela es uno de los escenarios privilegiados para la adquisición de aprendizajes pero no es, en absoluto, el único; también se adquieren conocimientos y destrezas a través de la educación informal y no formal, en los clubes, en entornos virtuales, a través de los medios de comunicación, entre otros ámbitos (Coll, 2013; Monarca, 2013). El concepto de "trayectorias personales de aprendizaje" da cuenta de los múltiples ámbitos y experiencias que configuran el mapa formativo de una persona (Coll, 2013).

Comprender el concepto de ecología resulta clave porque redefine el rol de la escuela y su relación con otros entornos de aprendizaje. La escuela, por sus características, es en la actualidad la única institución que posee la capacidad de asegurar ciertos conocimientos comunes y competencias básicas necesarias para aprovechar las oportunidades que proporcionan otros contextos, así como para establecer nexos que articulen y doten de sentido los diversos aprendizajes. Coll (2013) señala la necesidad de un modelo educativo distribuido e interconectado, en el que la escuela coordine y articule los actores y contextos que intervienen en la configuración de las trayectorias individuales. La transformación operada en la actualidad radica en los nexos y las redes personales que se configuran entre disciplinas, sectores y comunidades, que orientan específicamente las prácticas culturales hacia la construcción de sociedades inclusivas, promoción de la salud mental, y la mejora de los resultados educativos (Sonn y Bakerb, 2016). En este sentido, el actual desarrollo de las tecnologías de la información hace posible la transformación cualitativa de técnicas tradicionales.

Las tecnologías de la información ofrecen valiosos medios para romper el aislamiento de la escuela, acercando virtualmente a personas, instituciones y otros escenarios que facilitan un aprendizaje significativo (Pedró, 2015). Las nuevas tecnologías permiten multiplicar los apoyos naturalmente presentes en la sociedad para ponerlos en contacto con la escuela. Algunos ejemplos emblemáticos de proyectos colaborativos basados en las nuevas tecnologías, en la experiencia internacional, son:

- a) *e-Twinning*<sup>3</sup>: plataforma virtual desarrollada por la Unión Europea que dota a centros educativos europeos de herramientas para aprender, comunicarse, colaborar y desarrollar proyectos conjunto y formar parte de la mayor comunidad educativa digital de Europa.
- b) *GLOBE*<sup>4</sup>: se propone generar conciencia acerca del medio ambiente a través de recogida de datos en campo y su posterior análisis,
- c) *Global Lab*<sup>5</sup>: permite a los estudiantes compartir y analizar datos sobre aspectos aéreos, terrestres y acuáticos de su entorno en conjunto con científicos y otros estudiantes del mundo,
- d) *Jason*<sup>6</sup>: conecta a estudiantes con equipos de investigadores que realizan expediciones científicas a arrecifes de coral o selvas tropicales, entre otras exploraciones.

Los ejemplos citados, aun cuando todavía se carece de datos concluyentes, son proyectos valorados muy positivamente tanto por estudiantes como por docentes (Pedró, 2015). Las evaluaciones preliminares efectuadas hasta el momento muestran un aumento de la motivación, de la capacidad de trabajo en equipo y del desarrollo de competencias científicas y digitales. Las TIC ofrecen la oportunidad de conexión *on line* en distintas partes del mundo.

Este tipo de proyectos adquieren especial significancia en contextos educativos de zonas aisladas y/o de escasos recursos. En Cayoima, una zona rural de Colombia de difícil acceso, con un importante índice de deserción escolar (54%), por ejemplo, la investigación sobre su cuenca hídrica que realizaron docentes y estudiantes en colaboración con colegas y expertos de otros países ha alcanzado una repercusión importante en el conjunto de la ciudad. El proyecto impactó positivamente en varias dimensiones del quehacer escolar: logró aumentar el índice de asistencia y permanencia escolar, ha mejorado las habilidades investigativas de los estudiantes y la comunicación con la comunidad (Pedró, 2015).

---

<sup>3</sup> <https://www.etwinning.net/es/pub/about.htm>

<sup>4</sup> <https://www.globe.gov/>

<sup>5</sup> <https://www.globaleducationlab.org/>

<sup>6</sup> <https://www.jason.org/>

Romper el aislamiento de la escuela, aprovechar apoyos presentes en la sociedad y coordinar entre ellos estrategias más coordinadas son algunos de los importantes ventajas que nos ofrecen las nuevas tecnologías.

La experiencia europea en la configuración de supra-sistemas de apoyo muestra cuatro factores clave a considerar para encarar exitosamente la organización de este tipo de sistemas (Agencia Europea, 2013): a) las prácticas multi-agencias; b) el tipo de asociaciones que se construyen; c) la configuración de redes de apoyo; y d) la colaboración entre centros educativos.

## **2.1. Las prácticas multi-agencias**

A través de las prácticas multi-agencias se busca integrar la oferta de servicios proporcionados por distintos sectores de los servicios públicos, privados y de las organizaciones de la sociedad civil, destinados a cubrir las necesidades de los estudiantes. En la prestación de apoyos, es tradicional la participación de por lo menos cuatro sectores: a) el sector educativo (orientadores, profesores especialistas, psicólogos educativos); b) el sector de la salud (psiquiatra, médico de cabecera, fisioterapeutas); c) los servicios sociales (trabajadores sociales, consejeros de empleo, etc.); y d) organismos de voluntarios (Agencia Europea, 2013). Sin embargo, el grado de coordinación y cooperación existente entre los distintos servicios puede ser muy variado. Si bien la literatura revisada no describe un modelo de prestación de servicios que pueda resultar exitoso para todos los contextos, muestra acuerdos en torno a las barreras que pueden surgir ante la fragmentación o parcelación del servicio de apoyo, así como las mejores estrategias para superar de dichas limitaciones.

Las principales trabas que se reconocen derivan de la falta de comunicación entre los diferentes servicios. Lamentablemente, es habitual que cada sector se centre en algún aspecto de las necesidades del estudiante (Lacey, 2001), o que se observe el fenómeno "delegación", en el que cada servicio funciona de manera independiente generando tensiones entre ellos (Agencia Europea, 2013; Glenny y Roaf, 2008). La parcelación tiene efectos negativos en la educación de los estudiantes (Ebersold, 2012). Las barreras al acceso al servicio, debidas

principalmente a la escasez de recursos o excesiva burocratización, constituyen también un obstáculo de significación (Lacey, 2001).

Las estrategias que mejoran la organización de estos servicios se dirigen, en consecuencia, a aumentar la colaboración entre los distintos sectores a fin de conformar servicios integrados e integrales para todos los estudiantes (Comisión Europea, 2009; Frattura y Capper, 2007). El objetivo es que los distintos servicios se configuren en un solo equipo, que planifique de manera conjunta actuaciones centradas en la prevención y proporcione a las familias un sólo punto de contacto (Agencia Europea, 2013). Soan (2012) ha denominado a este nivel de relación de "fusión/integración". Ebersold (2012), por su parte, desde un enfoque ecológico, propone focalizar las acciones en los recursos humanos, económicos y materiales necesarios para crear contextos de aprendizajes accesibles y sostenibles que brinden continuidad de las intervenciones a la largo de la vida del estudiante (Agencia Europea, 2013).

Si bien la configuración de cada modelo de prestación dependerá de las particularidades de los respectivos contextos, es importante que éste surja de principios compartidos entre los distintos sectores y se base en la evidencia y conocimiento existente (Dyson, 2010).

## **2.2. La construcción de asociaciones en la comunidad**

Las asociaciones estratégicas entre los diversos actores tanto de organizaciones locales como internacionales facilitan la construcción de sistemas de apoyo inclusivos. Para que estas asociaciones sean exitosas, tanto la Agencia Europea (2013), como diversos autores (Frattura y Capper, 2007; Lacey, 2001), recomiendan establecer acuerdos de servicios o contratos donde se especifiquen de forma clara las funciones de las partes involucradas, los plazos a cumplir, tareas a llevar a cabo, objetivos comunes y espacios para compartir experiencias. La formalización de las cuestiones planteadas a través de un contrato favorece la continuidad de los servicios y refuerza la capacidad del centro para brindar apoyo (Agencia Europea, 2013).

Otra dimensión a considerar es el aumento de participación del sector privado en la prestación de servicios de apoyo (incluyendo organizaciones voluntarias, benéficas y/o no gubernamentales). En los últimos años, en diversos países se ha tendido a la descentralización de las políticas públicas, desde el gobierno central al local. La descentralización ha provocado una mayor presencia de servicios privados, pero todavía se desconoce si la participación de privados refuerza el trabajo de los proveedores locales y de las escuelas o si se trata de una delegación de responsabilidades del sector público al sector privado (Agencia Europea, 2013).

### **2.3. La configuración de redes**

Se ha mencionado que la "ecología del aprendizaje" involucra nuevas formas de relacionarse y de organizarse (Coll, 2013; Monarca 2013). El término "red" hace referencia a estas nuevas estructuras colectivas y sus lazos. Una red se puede definir "como un conjunto de actores (individuos u organizaciones tales como las escuelas) conectado por un conjunto de lazos, que puede ser de naturaleza más o menos formal" (Borgatti y Foster, 2003, citado en Muijs, Ainscow, Chapman y West, 2011, p. 7). O, como propone Garrido (2001, p. 71), "un sistema de relaciones que vincula entidades sociales diferenciadas". Más allá de las definiciones, hay dos características que son distintivas: la flexibilidad y la horizontalidad (Agencia Europea, 2013; Monarca, 2013). Se trata de estructuras sin jerarquías en las que las responsabilidades, funciones y liderazgo son asumidos en forma conjunta (Monarca, 2013). Las conexiones que se establecen también tienen como característica la horizontalidad y permiten el intercambio de experiencia y conocimientos técnicos relacionados a las necesidades que surgen en las realidades de los componentes de la red. El grado de cooperación alcanzado depende en gran medida de los lazos de comunicación y confianza entre los que conforman la red (Bienzle et al., 2007, citado en Agencia Europea, 2013).

Diferentes criterios se aplican para clasificar redes. Van Aalst (2003) identifica tres tipos principales de sistemas de redes: a) la comunidad de la



práctica, en la que profesionales comparten saberes en torno a problemas comunes; b) la organización en red, a través de las cuales organizaciones independientes trabajan de forma autónoma, pero comparten fines comunes; c) la comunidad virtual que utiliza las nuevas tecnologías para intercambiar información y conocimiento.

Monarca (2013, p. 143), por su parte, plantea cuatro dimensiones que pueden ser útiles para pensar las diversas modalidades que asume una red: a) según su contexto (desde contextos reducidos como el barrio o municipio o, en el extremo opuesto, redes a nivel país o mundiales); b) según la presencia o ausencia de las nuevas tecnologías en el proceso de comunicación e intercambio (redes virtuales, presenciales o modos mixtos); c) según sus fines (desde fines específicos a fines más amplios y menos definidos); d) desde el punto de vista temporal (acotadas en el tiempo o de largo plazo).

Los sistemas educativos de diferentes partes del mundo configuran redes vinculares para el desarrollo de escuelas inclusivas (Agencia Europea, 2013; Ainscow y West, 2008; Chapman y Fullan, 2007; OCDE, 2000). Si bien la gran variedad de redes existentes dificulta la obtención de conclusiones generales acerca de su eficacia, desde la perspectiva de Muijs, las redes de colaboración resultan más eficaces que los programas y reformas impulsados externamente porque permiten al centro co-construir sus soluciones y aumentar sus capacidades para hacer frente a los problemas, en lugar de confiar en iniciativas que no están diseñados específicamente para el contexto particular de esa escuela (Muijs et al., 2011).

Aunque en sí el trabajo en red puede considerarse una estrategia neutral, susceptible de ser utilizada para propósitos variados, las características que les son inherentes facilitan el desarrollo y el afianzamiento de valores como la igualdad, el empoderamiento y la participación, en la comunidad (Agencia Europea, 2013). Para Puig, Battle, Bosch y Palos (2007) es "un elemento estratégico de acción territorial, ya que fortalece los vínculos a través de mecanismos relacionales y de la participación ciudadana" (p. 221). Las redes han demostrado ser beneficiosas tanto en la promoción de la inclusión social de los

grupos desfavorecidos, como en la transformación de la propia comunidad (Agencia Europea, 2013), y rompen el aislamiento de los profesores y aumentar su disposición para aprender (Ainscow, 2007).

#### **2.4. La colaboración entre centros educativos**

Sin desconocer la importancia de los factores contextuales, diversos autores e investigadores insisten en la conveniencia de encarar los procesos de mejora en forma conjunta con otras escuelas. Se trata de un cambio de las concepciones tradicionales que focalizan los esfuerzos de cambio en instituciones singulares. En la actualidad existe suficiente evidencia empírica que describe los beneficios que se producen cuando las escuelas trabajan juntas (Agencia Europea, 2013).

Los hallazgos alcanzados por las ya clásicas investigaciones realizadas por Ainscow, Muijs y West (2006) muestran, por ejemplo, que esta modalidad de trabajo colaborativo genera el aumento en la capacidad para resolver problemas inmediatos, aumento en las expectativas sobre el aprendizaje, mayor atención a las necesidades de los grupos de estudiantes más vulnerables y ampliación de las oportunidades de aprendizaje (Agencia Europea, 2013). Además, realizar procesos de mejora en forma colaborativa con otras escuelas, otorga mayor posibilidad de éxito y sostenibilidad (Ainscow y West, 2008; Fullan, 2002; Fullan y Hargreaves, 1997; Hargreaves y Fink, 2006; Hopkins, 2008).

Por otra parte, Leadbeater (2005) encuentra que la colaboración entre centros tiene repercusiones positivas en términos de aprendizaje personalizado, al mejorar el uso de los recursos comunes, y acelerar el proceso de extensión de la innovación. Según el autor, la estrecha colaboración también puede mejorar la experiencia de los estudiantes durante la transición de etapas escolares. De hecho, probablemente esta ha sido la principal temática sobre la cual se han establecido lazos y se ha realizado trabajo en forma conjunta; los centros educativos hace décadas que establecen estrategias colaborativas procurando que esta transición sea lo menos traumática posible.

Ainscow y West (2008) identifican cuatro niveles en la profundidad de los lazos que se establecen entre centros: a) la "asociación" es el nivel más

superficial, caracterizado por la carencia de intercambio; b) la "cooperación" implica una relación que comparte algo de conocimiento y recursos a través de reuniones y/o actividades; c) la "colaboración", donde las escuelas trabajan juntas para hacer frente a un problema o un reto; y d) la "colegialidad" establece relación interdependiente a largo plazo en la que los socios intercambian conocimientos y recursos y, a su vez, crean nuevos conocimientos que benefician a todos.

Si bien las colaboraciones entre los centros no son una novedad, en la actualidad diversos autores abogan por consolidar estas prácticas y proponen diversas acciones para fortalecerlas y formalizarlas. Leadbeater (2005), por ejemplo, propone que la colaboración sea incluida en los nuevos modelos de rendición de cuentas. Ainscow y West (2008) y Muijs et al. (2011) se centran en el rol que deben desempeñar las autoridades educativas locales en el proceso colaborativo y sugieren que apoyen a los directivos y líderes de los centros. Las autoridades educativas serían las encargadas de proporcionar capacitación profesional, de acercar recursos y experiencias, y de realizar el seguimiento y evaluación del progreso de las escuelas (Agencia Europea, 2013).

Probablemente, el trabajo conjunto entre centros de mayor formalidad sean las federaciones de escuelas. Se trata de colaboraciones que cuentan con acuerdos formales y, aunque cada escuela mantiene su autonomía legal, comparten un órgano de gobierno único para todos los centros involucrados. Las federaciones trabajan sobre la base del reconocimiento de las fortalezas y ventajas que todas las escuelas poseen, ya sea en instalaciones, personal o en recursos. La propuesta de compartir los activos aumenta la capacidad de las escuelas para la atención del conjunto de sus estudiantes (Norfolk Governor Services, 2014).

En el Reino Unido, la conformación de federaciones de escuelas se está extendiendo en la actualidad debido a que se considera que constituyen una modalidad facilitadora de intercambio de personal, del liderazgo y para enfrentar el fracaso escolar (Muijs et al., 2011; Agencia Europea, 2013). También se argumenta que puede incrementar la inclusión y mejorar el acceso curricular para

los estudiantes con mayores dificultades (Agencia Europea, 2013). En la experiencia desarrollada por el estado de Norfolk, el gobierno local promueve la formalización de las colaboraciones entre centros a través de la constitución de federaciones. Las ventajas que se asocian a esta instancia colaborativa incluyen mayor flexibilidad estratégica en la gestión del personal; por ejemplo, a través de la distribución del personal en todos los centros, ya sea para la cobertura o para compartir conocimientos especializados (Norfolk Governor Services, 2014). Por este motivo, el gobierno local entiende que las federaciones resultan una modalidad adecuada para atraer al personal más ambicioso, así como conservar a los mejores profesionales (Norfolk Governor Services, 2014). La buena y fluida comunicación entre todos los integrantes es un factor clave para el éxito, así como es indispensable que el gobierno local conozca en profundidad sus escuelas y establezca relaciones robustas entre todos los órganos miembro (Norfolk Governor Services, 2014). Muijs et al. (2011) también advierten sobre el papel crucial que desempeña el liderazgo para la eficacia de la federación.

### **3. Conclusiones**

A lo largo de este artículo abogamos por la necesidad de abrir la puerta de la escuela a la comunidad. Si bien este planteo no es, en absoluto, una novedad, en el escenario actual, caracterizado por el desarrollo de las tecnologías del procesamiento de la información y de la comunicación y sus implicancias en la vida de las personas, se vuelve aún más imprescindible que las instituciones escolares asuman una actitud activa a fin de redefinir la relación con el entorno de forma consciente.

A modo de cierre, nos gustaría resaltar dos cuestiones que fundamentan la necesidad de esta redefinición:

- La escuela actual no tiene en absoluto la exclusividad formativa. Los niños y niñas viven múltiples experiencias (virtuales y no virtuales) con gran impacto en sus aprendizajes, muchas de ellas sin la mediación adulta. El concepto de ecología de aprendizaje (Coll, 2013), plantea la necesidad de aprovechar las oportunidades que proporcionan otros contextos, así como

revisar, y dar sentido a los diversos aprendizajes. En la actualidad, formar ciudadanos críticos implica, entre otras cuestiones, desarrollar en las futuras generaciones una capacidad crítica sobre la influencia *mass-media*.

- La importante evidencia existente respecto a los beneficios de romper el aislamiento escolar no puede ser desestimada. En este sentido, se han expuesto ejemplos de proyectos colaborativos que proponen a los estudiantes situaciones más ricas pedagógicamente. Además, se describieron distintos mecanismos para aumentar la calidad y cantidad de apoyos a los estudiantes a través del trabajo conjunto con otros agentes y/o instituciones.

Todas las personas tienen derecho a una educación de calidad y es responsabilidad del conjunto de la sociedad hacerlo efectivo. Es hora de exigir que todos los sectores asuman dicho compromiso y que la escuela, como principal agente educador del estado, asuma el rol protagónico en la conformación de los lazos de colaboración con la comunidad.

### Referencias bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especial (2013). *Organisation of Provision to Support Inclusive Education-Literature Review*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7, 3-7.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Muijs, D. y West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9, 192-202.
- Armstrong, F. y Barton, L. (2001). Disability, Education and Inclusion. En G.L. Albrecht, K.D. Seelman y M. Bury (Eds.), *Handbook of Disability Studies* (pp. 693-710). London: SAGE Publications.

- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224. Disponible en <https://bit.ly/2CS9BmU>
- Chapman, C. y Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: towards a networked learning system? *School Leadership and Management*, 27(3), pp. 207-213.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Comisión Europea, (2009). *Actions for Success in Schools in Europe*. INCLUD-ED project. Bruselas: European Commission.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Dyson, A. (2010). Changes in special education theory from an English perspective, *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 3(1), pp. 69-84.
- Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération: enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57,55-64.
- Frattura, E.M. y Capper, C.A., (2007). *Leading for Social Justice: Transforming Schools for all learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón: Publicaciones MCEP.
- Garrido, F. (2001). El análisis de redes en el desarrollo local. En M. Montañés Serrano, T. Rodríguez-Villasante Prieto y P. Gutiérrez (Coords.), *Prácticas locales de creatividad social* (pp. 67-89). Madrid: El Viejo Topo.
- Glenny, G. y Roaf, C. (2008). *Multiprofessional Communication. Making systems work for children*. Berkshire: Open University Press.

- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación, 339*, 43-58.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela. Experiencia y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile. ISBN: 978-956-8200-17-6.
- Lacey, P.J. (2001). *Support Partnerships: Collaboration in Action*. London: David Fulton.
- Leadbeater, C. (2005). *The Shape of Things to Come: Personalised learning through collaboration*. Nottingham: Department for Education and Skills publications.
- Monarca, H. (2013). Uniendo redes: apoyo comunitario y social. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca, *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp.131-163). Sevilla: Eduforma.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. London: Springer.
- Norfolk Governor Services (2014). *Federation Handbook*. Norfolk: Department of Education. Disponible en <https://bit.ly/2KdiJYj>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE) (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD
- Pedró, F. (2012). *Tecnología y escuela. Lo que funciona y por qué*. Madrid: Fundación Santillana.
- Pedró, F. (2015). *Tecnologías para la transformación de la educación*. Madrid: Fundación Santillana. Disponible en <https://bit.ly/2Ns3GZV>
- Puig, J., Battle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro/Ministerio de Educación.
- Rappoport, S. Sandoval M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). Comprendiendo los sistemas de apoyo para la inclusión: tres experiencias inspiradoras. *Cultura y Educación, 31* (1), 135-151.

- Soan, S. (2012). Multiprofessional working: the way forward? En J. Cornwall y L. Graham-Matheson (Eds.), *Leading on Inclusion. Dilemmas, debates and new perspectives* (pp. 87-98). London/New York: Routledge.
- Sonn, C. y Bakerb, A. (2016). Arts and cultural practice are gaining attention. *International Journal of Inclusive Education*, 20(3), 215-228. UNICEF (2012). *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*. Génova: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEEICIS).
- Van Aalst, H.F. (2003). *Networking in Society, Organisations and Education in Networks and Innovation. Towards new models for managing schools and systems*. Paris: OECD.

**Fecha de recepción: 28 de diciembre de 2018**

**Fecha de aceptación: 30 de abril de 2019**



**Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109)** está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)