

This article was downloaded by: [Universitat Jaume I]

On: 01 June 2015, At: 04:15

Publisher: Routledge

Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK



Cultura y Educación: Culture and Education

Publication details, including instructions for authors and subscription information:

<http://www.tandfonline.com/loi/rcye20>

Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa

Lidón Moliner^a, Odet Moliner^a & Auxiliadora Sales^a

^a Universitat Jaume I

Published online: 23 Jan 2014.

To cite this article: Lidón Moliner, Odet Moliner & Auxiliadora Sales (2010) Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 22:3, 283-296

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1174/113564010804932193>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Taylor & Francis makes every effort to ensure the accuracy of all the information (the "Content") contained in the publications on our platform. However, Taylor & Francis, our agents, and our licensors make no representations or warranties whatsoever as to the accuracy, completeness, or suitability for any purpose of the Content. Any opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors, and are not the views of or endorsed by Taylor & Francis. The accuracy of the Content should not be relied upon and should be independently verified with primary sources of information. Taylor and Francis shall not be liable for any losses, actions, claims, proceedings, demands, costs, expenses, damages, and other liabilities whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with, in relation to or arising out of the use of the Content.

This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, loan, sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden. Terms & Conditions of access and use can be found at <http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>

Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa

LIDÓN MOLINER, ODET MOLINER Y AUXILIADORA SALES
Universitat Jaume I



Resumen

Este estudio pretende conocer las percepciones del profesorado sobre dos aspectos que afectan a la vida de los centros: la cultura escolar y las concepciones que poseen sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad. Estas realidades se perfilan a partir de una serie de factores básicos: objetivos y valores interculturales e inclusivos compartidos, valoración positiva de la diversidad, imagen positiva de la escuela y altas expectativas sobre los agentes de la comunidad educativa, sobre los que se indaga a través de entrevistas semiestructuradas. El sistema de análisis y categorización de la información permite esbozar las líneas de actuación o iniciativas de cambio. Las conclusiones orientan el establecimiento de un plan de centro con carácter transformador, desde un modelo de respuesta a la diversidad inclusivo e intercultural.

Palabras clave: Cultura escolar, diversidad, interculturalidad, inclusión, valores compartidos, expectativas.

Looking at school culture and teachers' perceptions of the community's socio-cultural and personal diversity as a starting point for educational change

Abstract

The aim of this study is to discover what teachers think about two basic aspects that affect school life: the school culture, and their conceptions of the community's personal and socio-cultural diversity. For this purpose, in a semi-structured interview teachers are asked about some essential factors: shared intercultural and inclusive objectives and values, positive evaluation of diversity, positive view of the school, and high expectations about agents of the educational community. The system used to analyse and categorise information allowed us to draw up lines of action or initiatives for change. Conclusions are used to guide a transformation plan for the school based on a model that responds to inclusive and intercultural diversity.

Keywords: School culture, diversity, multicultural, inclusion, shared values, expectations.

Introducción

La emergente sociedad de la información y del conocimiento conlleva cambios que alcanzan a todos los ámbitos de la actividad humana. En este sistema educativo, posterior a la tercera revolución educativa (Esteve, 2003), hemos comenzado a preocuparnos, además de por los contenidos, por la integración social, por los valores y por la formación de personas responsables, autónomas y participativas. Se está generalizando la idea de que es posible una nueva forma de pensar la escuela donde la pedagogía de la exclusión debe ser sustituida por una educación más inclusiva y de calidad para todos/as, que entiende la diversidad como un factor presente en todos los rincones de la escuela y que posibilita el enriquecimiento de las relaciones que se establecen en ella (Abdallah-Preteuille, 2001).

A lo largo del tiempo, han sido dos los modelos que han ido configurando la respuesta a la diversidad: el de la Educación Especial (respecto de la diversidad derivada de condiciones de discapacidad) y el de la Educación Compensatoria (respecto de la diversidad social, cultural, económica o étnica). Ambas perspectivas se han ido fraguando en paralelo y ello se ha legitimado incluso en la legislación educativa que regula, por una parte la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, y por otra, la respuesta al alumnado con necesidades de compensación educativa. Una evolución de los mismos, con una marcada tendencia cada vez más comprensiva y menos segregativa, ha dado lugar a dos nuevos modelos: el de la Educación Inclusiva y el de la Educación Intercultural que superan las directrices integracionistas y compensadoras anteriores (Banks, 2002). En este sentido, la educación inclusiva es un modelo que se está forjando en nuestros días como un proceso de respuesta a la diversidad de todo el alumnado a través de la participación en el aprendizaje, las culturas, y en la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Por su parte, la educación intercultural es el modelo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (Sales y García, 1997).

Desde nuestro punto de vista consideramos, con Jiménez y Vilà (1999), la diversidad como una característica inherente a la naturaleza humana y como una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales. Entendemos la diversidad como un concepto que abarca una gran cantidad de aspectos referidos a: género, edad, etnias, lenguas, religiones, ideología, motivaciones, capacidades... (Alegre de la Rosa, 2000). Cuando hablamos de diversidad estamos adoptando su acepción más amplia formada por diferentes categorías agrupadas en dos dimensiones: la sociocultural (procedencia geográfica y cultural, idioma, nivel socio-económico, rol social) y la personal (género, edad, motivación, estilos y hábitos de aprendizaje, competencias...). En este estudio revisamos, bajo la mirada del profesorado, como es vista esta diversidad en los diferentes agentes que conforman la comunidad educativa.

Esta concepción sienta las bases para alinear la respuesta a la diversidad en un único modelo: el inclusivo intercultural como integrador de los rasgos fundamentales de los modelos previos como indisociables y complementarios (Sales, 2007). A partir de esta perspectiva, la construcción de una escuela inclusiva e intercultural exige una serie de transformaciones en tres dimensiones básicas tal y como se explicitan en el *Index for Inclusion*: la cultura, las políticas y las prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2002). De ellas, es la cultura la menos estudiada,

tal vez por su carácter complejo y por su menor “visibilidad” al referirse al conjunto de actitudes, creencias, hábitos y valores que se comparten dentro de un espacio educativo (Fullan y Hargreaves, 1997; Hargreaves, 1992). Sin embargo, la transformación de la cultura de los centros se concibe como uno de los indicadores más claros de que un cambio profundo se está produciendo en una escuela (Echeita, 2006) y ello va a propiciar que cualquier intento por mejorarla debe ocuparse de las condiciones subyacentes. Stoll y Fink (1999) enumeran en su obra algunas de estas condiciones desde su experiencia de innovación y cambio en escuelas canadienses, entre las que destacan: el desarrollo de los valores compartidos, el mantenimiento de una cultura de colaboración, el liderazgo persuasivo de la dirección y la implicación comunitaria.

Desde la orientación intercultural inclusiva, la escuela se concibe como una encrucijada de culturas (Pérez, 1995), y como un espacio privilegiado de negociación intercultural (Carbonell, 1996). La cultura escolar se relaciona con la creación de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro y éxito. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela. Los principios que se derivan de esta cultura son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos/as a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela (Booth y Ainscow, 2002). De ahí, que la metáfora de la red nos acerque a un modelo social más comunitario, que tiene como referente un modelo ético de mínimos (Essomba, 2006, p. 36): “establecer relaciones de confianza mutua y de apoyo entre los diversos ciudadanos de un territorio, configurando un espacio social público a partir de aquellos objetivos compartidos que aporten un beneficio común, y reservando para el espacio de lo privado aquellos objetivos que pongan de manifiesto la discrepancia”.

Lobato (2001) comprobó cómo existía una relación significativa entre la cultura escolar de los centros y su capacidad para desarrollar estrategias inclusivas. Cuando en un centro existe iniciativa y disponibilidad para experimentar y aprender continuamente (cultura del cambio), colaboración externa a través de las familias y de la comunidad (vinculación con la comunidad), y colaboración interna entre los profesionales (trabajo colaborativo), existen también mayores posibilidades para flexibilizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y los docentes cuentan con más recursos para atender a las distintas necesidades del alumnado. En el mismo estudio apunta que cuando se da un ambiente de relación positiva entre el profesorado, buenos niveles de comunicación en todos los ámbitos, una administración que apoya a los/as maestros/as y un líder participativo y con una filosofía inclusiva, existe también un ambiente de aprendizaje positivo y se desarrolla un sentido de pertenencia y de afecto hacia el centro tanto por parte del alumnado como del profesorado. Esto supone cambiar la cultura de la institución y de las estructuras, superar el individualismo por una cultura del trabajo compartido, abrir la escuela a la comunidad y a la participación democrática, analizar y favorecer el cruce de culturas y su intercambio enriquecedor, facilitar la flexibilidad curricular para que la escuela sea eficaz para todos, proporcionar a los profesionales de la educación una formación inicial y permanente rica, reflexiva, crítica y comprometida con la transformación social, y potenciar la mejora educativa desde la investigación-acción y la reflexión sobre la propia práctica (Sleeter, 2008).

En el sistema educativo español todavía tiene un gran peso el modelo compensatorio y asimilacionista, mientras que el inclusivo intercultural sigue su

desarrollo teórico, pero tiene poca presencia en las aulas (Barton, 1998; Lluch, 2003). Para avanzar en el desarrollo práctico de este modelo debemos retomar los indicadores que, según los autores revisados (Ainscow, 2000; Ortiz y Lobato, 2003; Stoll y Fink, 1999) facilitan el desarrollo de transformaciones hacia culturas más inclusivas como: todos se sienten acogidos y todos trabajan porque así sea, el estudiantado se ayuda mutuamente, el profesorado colabora entre sí, con las familias y con las instituciones de la comunidad implicadas en el centro, se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado, y todos/as comparten la filosofía de inclusión.

Revisados los diferentes factores que inciden en el desarrollo de una cultura escolar intercultural inclusiva, consideramos que cuatro de ellos poseen una influencia decisiva en dicha construcción: objetivos y valores inclusivos interculturales compartidos, valoración positiva de la diversidad, imagen positiva de la escuela y altas expectativas sobre los agentes de la comunidad.

Respecto al primero, apuntar que el establecer unas metas claras y consensuadas y el compartir unos valores inclusivos, determina y afianza el sentimiento de comunidad y de pertenencia a la misma. La visión, valores, metas y objetivos compartidos son necesarios para que toda la comunidad educativa tenga un horizonte de trabajo común y siga una línea acorde con dichos valores (Ortiz y Lobato, 2003).

En cuanto al segundo factor, la valoración positiva de la diversidad, el respeto y la aceptación de las diferencias fortalece las dinámicas que se establecen en el aula-clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje. Una cultura de centro intercultural inclusiva se basa en el valor de la diversidad bajo las premisas de la igualdad y de democracia (Stainback y Stainback, 1999). Los centros cuyo horizonte de trabajo se apoyan en este modelo se convierten en un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y apoyados y donde las diferencias enriquecen los aprendizajes y las relaciones que se establecen. No se trata sólo de aceptar la diferencia, sino de aprender de ella (Ainscow, 2000).

Siguiendo con el tercer factor, la imagen del centro y la valoración de todas las personas que forman la comunidad educativa influyen en su reconocimiento y contribuyen a la configuración de un imaginario positivo y compartido sobre el centro como comunidad. Para poder lograr que los diferentes agentes (profesorado, familias, alumnado...) se muestren orgullosos de formar parte de la escuela es necesario fomentar el sentido de pertenencia a la misma a través de acciones encaminadas a la participación de todos y todas en la vida educativa, haciendo visibles cada una de las voces que la constituyen. La construcción de la imagen positiva de centro se va creando a través de estas experiencias exitosas que comparten el conjunto de la comunidad.

Por último, y relacionado con el anterior factor, la promoción de altas expectativas hacia las posibilidades del alumnado y de toda la comunidad educativa ayuda a superar dificultades y obstáculos que son, en muchos casos, intrínsecos al proceso de cambio. Es esencial partir de altas expectativas hacia y de todo el alumnado, apostar por las capacidades que todos y todas poseemos es esencial para el éxito académico, además de creer en todas las personas colaboradoras del proceso educativo, padres y madres, familiares, profesorado, etcétera. (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). La confianza mutua entre los agentes implicados fomenta una cultura colaborativa y favorece la construcción de un proyecto común.

A partir de estas premisas, consideramos que el análisis de la realidad de cada centro va a permitir indagar sobre su cultura escolar y el estudio de estos factores posibilitará plantear propuestas de acción que tengan como horizonte la educación intercultural inclusiva.

Delimitación del problema y formulación de las preguntas de investigación

Cada comunidad escolar posee y crea su propia cultura que le otorga una identidad y la diferencia de otras. Transformar y mejorar una institución exige cambios que afectan a su cultura, y por ello es necesario conocer previamente cómo es esta, y cómo es percibida. La comprensión de la cultura debe ser un proceso activo de reflexión conjunta (Ortiz, Lobato y Verdugo, 2005), y desde una perspectiva comunitaria es interesante triangular las percepciones de todos los agentes. No obstante, el profesorado, junto con el equipo directivo, goza de un papel privilegiado a la hora de iniciar procesos de cambio (Gale y Densmore, 2007). De ahí que el objetivo de esta investigación sea conocer y analizar la cultura escolar y las concepciones de la diversidad sociocultural y personal de la comunidad de un centro en concreto a partir de las percepciones que poseen los docentes. Los resultados de este estudio plantean acciones encaminadas hacia la transformación intercultural inclusiva de la cultura escolar del centro.

Se formulan estas cuatro preguntas de investigación, siempre bajo la perspectiva del profesorado:

- a) ¿Existen unos objetivos y valores inclusivos e interculturales compartidos a nivel de centro?
- b) ¿Es valorada y percibida de forma positiva e enriquecedora la diversidad sociocultural y personal de la comunidad?
- c) ¿Existe una buena imagen de la escuela desde la mirada de los diferentes agentes que la envuelven (alumnado, familias, barrio, instituciones y profesorado)?
- d) ¿Se establecen altas expectativas hacia las posibilidades y capacidades de las familias, alumnado y de ellos mismos?

Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio descriptivo de un caso concreto. Los informantes son 16 profesores pertenecientes a una escuela concertada ubicada en la periferia de Valencia (España) a la que asisten un total de 140 alumnos, la mayoría de etnia gitana. Su peculiaridad es que es considerado un centro CAES (Centro de Acción Educativa Singular) puesto que el 90% del alumnado procede de familias que se encuentran en desventaja social muchos viven en la pobreza, algunos en chabolos y se dedican a la recogida de basura de los contenedores, a la mendicidad y a la venta ambulante como medio de subsistencia.

De los 19 profesores, 16 estaban participando en un proyecto de transformación de centro y estuvieron dispuestos a formar parte de este estudio, el 50% de ellos eran maestros de primaria, el 25% de infantil, y el 25% restante de las diferentes especialidades (música, inglés, etcétera). Respecto al género, la mayoría de los docentes (75%) son mujeres.

Se realizaron dieciséis entrevistas individuales semiestructuradas cuya duración aproximada osciló entre los treinta y sesenta minutos. Se seleccionaron una serie de preguntas que forman parte de la dimensión A de la “*Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva*” (Sales, Moliner y Moliner, 2009). Esta guía, como documento de reflexión para la transformación escolar, incorpora los factores antes descritos y toma como referencia los ítems del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) y las escalas de observación que el equipo de Teresa Aguado (Aguado *et al.*, 2006) utiliza para el diagnóstico de contextos escolares multiculturales.

La dimensión A de esta guía está estructurada en tres subfactores y se centra en la imagen que la comunidad tiene de sí misma y de cómo la percibe el contexto social más inmediato:

–Valores compartidos: la comunidad escolar tiene claros los objetivos generales del centro, y se explicitan para compartirlos y consensuarlos (eliminación de barreras de aprendizaje, la inclusión, y la evitación de toda clase de discriminación).

–Valoración positiva de la diversidad: la diversidad se percibe como un recurso positivo, como un reto para la mejora y se tiene en cuenta en todos los ámbitos y prácticas escolares.

–Altas expectativas: se muestran altas expectativas de éxito hacia todo el alumnado, las familias se sienten valoradas por la escuela y están orgullosas de ella y se emprenden acciones para mejorar la autoimagen de la comunidad.

Siguiendo con el trabajo de campo, éste tuvo una duración de un mes y fue desarrollado por los investigadores aquí firmantes. Se realizó un análisis de contenido de la información recogida mediante las entrevistas utilizando el Nudist Vivo 7.0 como herramienta de ayuda a la estructuración de datos. El procedimiento fue el siguiente: tras la transcripción literal de las entrevistas en un editor de textos, se llevó a cabo una lectura completa de las mismas, a partir de la cual se procedió a la codificación (indexación) por temas, reuniendo todos los contenidos relacionados en nodos (contenedores de información). Los nodos se organizaron en una estructura jerárquica arborescente que representaban, a modo de esquema conceptual, las relaciones entre los conceptos básicos y las categorías de las cuatro cuestiones abordadas. Finalmente, las conexiones establecidas entre los diferentes nodos se representaron de forma gráfica lo que permitió esbozar las conclusiones relativas a cada pregunta de investigación.

Cada uno de los investigadores analizó las entrevistas individualmente y en varias sesiones de trabajo conjunto se consensuaron los nodos y las categorías del análisis, elaborándose un documento final donde quedaban fotografiadas las percepciones de los docentes. Con objeto de garantizar los principios éticos de la investigación se puso a disposición de los informantes el informe completo del análisis realizado por el equipo.

Resultados y discusión

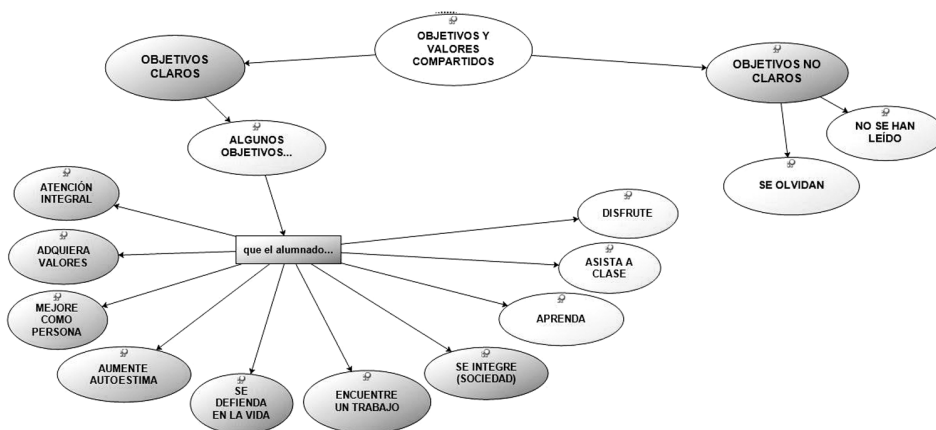
Presentamos los resultados obtenidos siguiendo la secuencia de preguntas de investigación.

a) Respecto a los *objetivos y valores inclusivos interculturales compartidos*, se detectan ciertas discrepancias en las opiniones del profesorado.

La mayor parte de los objetivos compartidos se centran en el alumnado, haciendo referencia a su educación como persona, a su atención integral, a la adquisición de valores, a su mejora como individuo y al aumento de su autoestima. También se plantean objetivos relacionados con aspectos de la vida futura del alumnado, como que el día de mañana sean capaces de introducirse en la sociedad de una forma lo más normalizada posible o que puedan y sepan defenderse en la vida. Otros objetivos enunciados se refieren a que la totalidad del alumnado asista de forma regular a clase, que disfrute y se lo pase bien y que, además, adquiera los aprendizajes instrumentales.

El profesorado destaca que el Proyecto Educativo de Centro no se ha revisado desde el año noventa, lo cual conlleva a que cada cual tenga sus propios objetivos, diferentes a los del resto. Así pues, se percibe la necesidad de establecer y aclarar objetivos por parte de todo el claustro para que todo el profesorado trabaje en la misma línea.

FIGURA 1
Objetivos compartidos



En cuanto a los valores compartidos, se alude a conceptos como inclusión, interculturalidad y actitudes positivas hacia la diversidad, aunque desde diferentes interpretaciones.

Los docentes entienden la inclusión como compensación, participación y trabajo en equipo, aunque muchos afirman que desconocen este término. La inclusión entendida como compensación de dificultades y necesidades va asociada a una concepción negativa del alumnado al considerar que es él el que tiene el problema. Se remarca la importancia de que el centro y la educación atañen a la comunidad, es cosa de todos y todas, y es necesario que se involucren en ella todas las personas que tienen algo que ver con la escuela: *“Yo siempre utilizo la imagen de la barca, aquí estamos todos en la misma barca y hemos de saber hacia dónde queremos llevarla, pero todos”*. (Caso 8)

La inclusión también es entendida como el trabajo en equipo de los/as maestros/as y consideran que la base para avanzar hacia la inclusión es que todos los docentes posean las habilidades suficientes para trabajar en equipo.

No existe acuerdo sobre las consideraciones de la inclusión, la reconocen como algo positivo, como algo difícil, como un problema, o como una cuestión que ni siquiera se plantea en el centro: *“(...) Para nosotros es un problema porque la inclusión incluye a todo el mundo, cuando yo entiendo que la comunidad somos nosotros y los de fuera. (...) Yo veo un problema porque las familias no se involucran.”* (Caso 11)

En cuanto a la interculturalidad, se asocia claramente con la educación para inmigrantes. En este centro la mayoría del alumnado es gitano y hay muy pocos inmigrantes, por ello el profesorado considera que su realidad no es multicultural y que por tanto, la educación intercultural no se da. Pero afirman abordar la diversidad cultural en momentos muy puntuales, en actividades, en proyectos de aula, o en semanas concretas, aunque no como idea global de toda la escuela. Las actividades educativas que realizan consisten en conocer las distintas zonas geográficas del mundo, elaborar recetas de cocina típicas de algunos países y semanas culturales con gymkhanas y juegos procedentes de otras culturas: *“Yo los jueves hago el taller de juegos del mundo y hacemos muchas actividades para trabajar esas cosas, siempre intento que sean conscientes.”* (Caso 10)

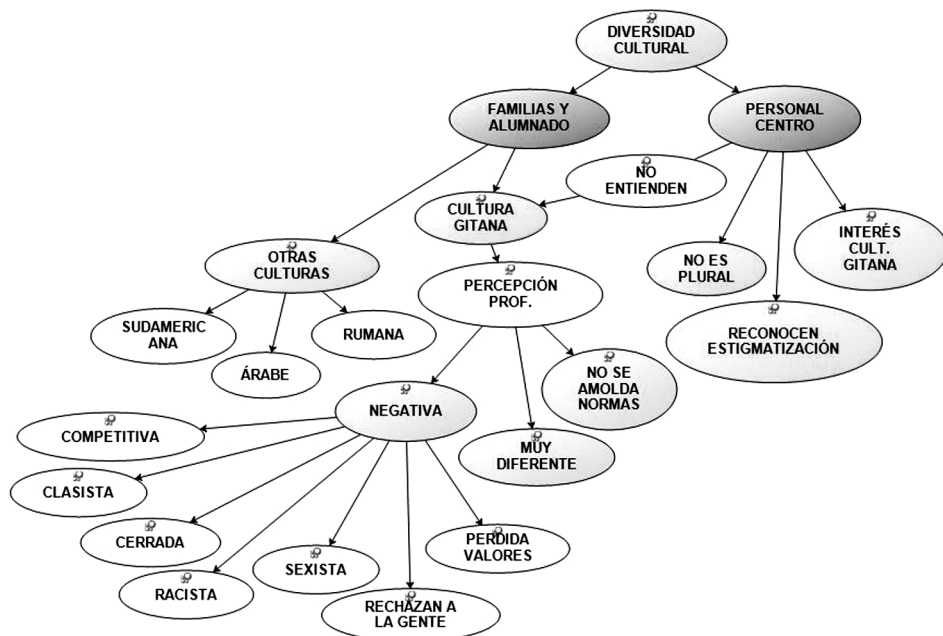
Respecto a las actitudes positivas hacia la diversidad, algunos consideran que les resulta difícil, fundamentalmente por el choque de valores entre lo que se

pretende enseñar en la escuela y los valores propios de las familias gitanas. Esto hace que se busquen estrategias diversas, partiendo de las actitudes del alumnado y de las familias, estimando las diferencias que se dan entre la cultura paya y gitana, mediante juegos de rol o acciones específicas donde se promueve, por ejemplo, la igualdad entre niños y niñas en las tareas domésticas: *“Tratamos a todos por igual. Hace ya unos años, en la planta de arriba con los mayores, cuando terminan de lavarse los dientes, los cuartos de baño están sucios y pensamos que podían colaborar, simplemente pasar el mocho. Que las niñas lo hicieran estaba muy bien visto pero que lo hiciera un niño gitano fue nuestra gran lucha y nos costó mucho. Pero poco a poco fueron entrando y ya lo hacen.”* (Caso 5).

b) En cuanto a la percepción del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad, se piensa que es una realidad a la que tienen que adaptarse y asumirla: *“¿La diversidad? Ni es un reto ni es un problema, simplemente está ahí y tenemos que aceptarla”*. (Caso 6)

Perciben, en general, cinco factores de diversidad: lingüística, académica, familiar, de género y cultural. Consideran que existe poca diversidad de lenguas en la escuela, el castellano es la lengua mayoritaria del alumnado y predomina sobre el valenciano (profesorado y gente del barrio), el rumano y el árabe. Respecto de las competencias académicas del alumnado piensan que, en realidad, todo el alumnado presenta un nivel académico bajo. Sobre la diversidad familiar, afirman que la estructura mayoritaria es la típica gitana con la madre, el padre y muchos/as hermanos/as, aunque dentro de éstas puede haber variaciones por diferentes motivos, como la muerte o el ingreso en prisión de alguno de los componentes. Por lo que se refiere al género, adivinan actitudes sexistas y machistas, las cuáles son atribuidas a una cuestión propia de la cultura gitana. En cuanto a la diversidad cultural del centro, afirman que el colectivo docente no es plural: *“Nosotros somos payos en una escuela paya, que damos clase a gitanos”* (Caso 11).

FIGURA 2
Percepciones sobre el factor “diversidad cultural”



El personal del centro tiene una concepción negativa de la cultura gitana, tal y como se refleja en la figura 2, y la definen como competitiva, clasista, cerrada, racista, sexista, y como una cultura de rechazo que ha perdido sus valores. Diferencian entre “ellos” y “nosotros”, aunque reconocen la estigmatización, el rechazo y la marginación que ha sufrido el pueblo gitano y piensan que es necesario eliminar los prejuicios existentes. Consideran que deberían conocerla mejor e intentar empatizar con las familias y con el alumnado, lo que constituye su asignatura pendiente.

c) Sobre la *imagen positiva de la escuela*, los docentes explican cómo creen que es percibida la escuela por los diferentes agentes que la envuelven (alumnado, familias, barrio e instituciones y por ellos mismos). Consideran que los estudiantes tienen una visión bastante negativa del centro, no muestran interés y acuden a ella por obligación y por imposición. Por esta razón, no perciben que forman parte de la escuela y no la valoran. Lo mismo ocurre con las familias, que ven la escuela como una obligación y llevan a sus hijos/as al colegio porque se sienten amenazados por los Servicios Sociales: “*Al principio les cuesta (a las familias) acercarse a nosotros porque no se fían mucho, pero cuando nos conocen la cosa cambia y tienen más confianza.*” (Caso 6).

Según el profesorado, este rechazo hacia la escuela puede deberse a que las familias no entienden para que sirve la enseñanza, no la ven necesaria, no ven aquellas cosas positivas que les puede aportar la educación para sus hijos/as. “*No ven la utilidad de la escuela, como la mayoría de ellos nunca han ido es un terreno muy desconocido que genera desconfianza. (...) muchos han sobrevivido sin ir y claro no ven para que sirve.*” (Caso 1). No se identifican con ella, no hay nada que represente a las familias gitanas, tal y cómo se ha enunciado anteriormente, es una escuela paga para gitanos.

Sobre su propia imagen del centro, el profesorado afirma que aprenden mucho, sobre todo a convivir con el alumnado y con sus características, y convienen en que es una escuela que enseña a ser mejor persona. Pero reconocen que ha pasado de ser una escuela normal a un ghetto donde nadie quiere llevar a sus hijos/as puesto que todo está adaptado y dirigido al alumnado gitano.

En cuanto al barrio, la visión del centro es bastante negativa y la gente del barrio no se plantea llevar a sus hijos/as a esta escuela: “*...identifican a nuestros alumnos como a la gente que está delinquiendo y traficando por la calle.*” (Caso 13). La única relación es de carácter asistencial y de caridad: “*a veces traen cosas*” (Caso 15).

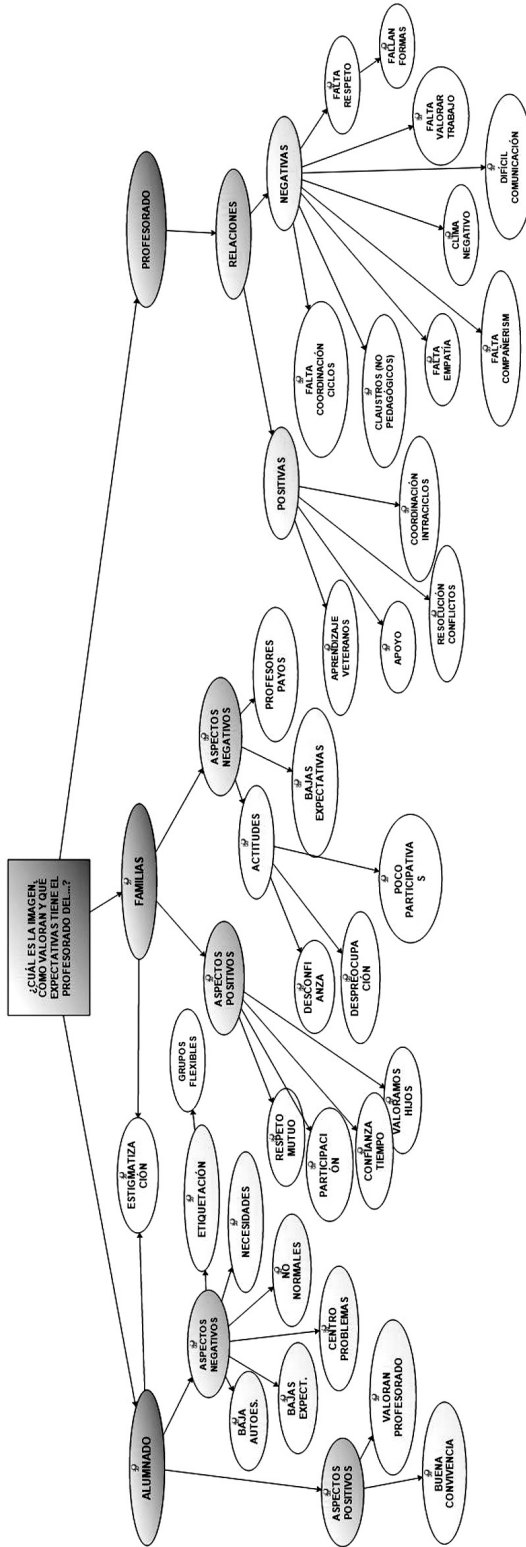
d) Respecto de las *altas expectativas*, la figura 3 permite observar los nodos y categorías en su conjunto, aunque iremos revisando los resultados en función de las expectativas del profesorado sobre el alumnado, las familias y sobre ellos mismos.

El profesorado piensa que la mayoría de los estudiantes presentan una baja autoestima y, en general, depositan poca confianza en ellos. Las expectativas son bajas y se conforman con que aprendan lo básico para desenvolverse en la vida: “*Hombre, sabes que la mayoría no llegará donde tú quieres*” (Caso 11).

Se trabaja en grupos flexibles y eso les lleva, en cierto modo, a categorizar y a agruparlos/as en función de su nivel de competencias, dando lugar a que el alumnado sea consciente de las etiquetas del grupo al que pertenece.

Respecto a las familias, afirman que se tienen un respeto mutuo y que se van consiguiendo pequeños logros en la participación en el centro mediante actividades como proyectos, festivales, vídeos, meriendas, periódico informativo, escuela de madres, etcétera. Por otro lado, refieren aspectos negativos como la desconfianza hacia el profesorado, despreocupación por los temas educativos y poca participación.

FIGURA 3
Modelo Expectativas



En cuanto a las expectativas sobre ellos mismos, se reconoce como positivo el aprendizaje de los noveles y el apoyo entre compañeros en situaciones problemáticas y la buena coordinación por ciclos, aunque se reclama una mayor coordinación a nivel de centro. Los claustros suelen considerarse como encuentros bastante conflictivos: “Nos tiramos los trastos a la cabeza, es que somos gente que no se nos ha trabajado la empatía como ahora. Y creo que todos tiramos para nosotros, por los problemas que nos afectan más de cerca, y no nos ponemos en el lugar del otros. Creo que eso es lo que falla. No intentamos hablar escuchándonos y no llegamos a dialogar, nos vamos de mal rollo y ya está”. (Caso 12). Esto deteriora el clima de centro, afecta a la comunicación y fomenta la desazón y el individualismo.

Conclusiones e implicaciones pedagógicas

En este apartado concretaremos las líneas de acción que se proponen desde el equipo de investigación a partir del análisis de las entrevistas. Para llevar a cabo el plan de transformación global de este centro es necesario contar con las diferentes voces que forman la comunidad educativa, por tanto las recomendaciones que presentamos deben ser compartidas, debatidas y consensuadas con las aportadas por los diferentes agentes del centro (profesorado, familias, alumnado, barrio...). Estas son algunas de las posibilidades y alternativas para iniciar el camino, se trata de trazar propuestas de cambio asentadas en las potencialidades que servirán como punto de arranque para un proyecto de carácter intercultural inclusivo.

a) Establecer un lenguaje común: Objetivos y valores inclusivos e interculturales compartidos y consensuados por la comunidad educativa

Es necesario concretar un proceso de revisión y elaboración conjunta de un Proyecto Educativo de Centro actualizado y adaptado a su realidad, que refleje objetivos más amplios y compartidos por la comunidad. Este es un reto fundamental, puesto que, de acuerdo con Villa y Yániz (1999), la elaboración de un proyecto compartido ayuda a construir y concretar una visión conjunta a partir de procesos de participación, diálogo y consenso.

Establecer la inclusión e interculturalidad como objetivos y valores compartidos permitirá institucionalizar un modelo educativo de calidad, basado en la igualdad de oportunidades. El debate y el diálogo sobre las diversas formas de entender estos conceptos ayudarán a esclarecer las siguientes premisas:

- El modelo intercultural comparte la filosofía del modelo inclusivo como superador de las limitaciones de los modelos compensadores e integradores.
- Ambos modelos comparten su concepción de la educación, de la cultura y de la diversidad.
- No se centran exclusivamente en grupos a priori estigmatizados y convertidos en problemáticos, sino que abogan por una educación para todos, en igualdad, desde el principio democrático de universalidad de la educación, considerando la diversidad, en todas sus manifestaciones, como positiva y enriquecedora, en un marco social y político de lucha por la justicia (Tenti, 2008).

Es conveniente incidir en estos valores y concepciones desde procesos de formación y sensibilización de toda la comunidad (no sólo del profesorado). Tenemos algunos antecedentes de cómo hacerlo en la propuesta de Aguado *et al.* (2006). Sus materiales de la *Guía Inter* permiten desafiar algunas ideas previas sobre los objetivos de la educación, el éxito y el fracaso escolar, el concepto de cultura, etcétera, y proponer cambios sobre las temáticas de este ámbito.

También disponemos de los materiales del *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2002), y de la adaptación catalana gracias al trabajo de Miquel, Duran, Font y Giné (2004). En este recurso se proponen actividades de reflexión sobre los conceptos clave relacionados con la educación inclusiva que permiten aclarar las perspectivas fundamentales de este modelo educativo.

En cuanto a la formación y cambio de actitudes y valores, y en relación a concretar los valores compartidos, se podría iniciar una doble intervención: a) establecer de forma consensuada qué valores y actitudes se promoverán en el centro, y b) concretar programas, estrategias, y acciones de formación y cambio actitudinal siguiendo las directrices de Escámez, García, Pérez y Llopis (2007), así como los trabajos previos de Sales y García (1997) y Sales y Moliner (2007). Respecto a la visión estereotipada sobre la cultura gitana, el programa de educación en valores de Lluch y Salinas (1995) presenta una interesante propuesta de formación del profesorado, que incluye clarificación conceptual y actividades que invitan a la reflexión, con variedad de materiales y referencias bibliográficas sobre el tema.

b) Apostar por un enfoque más humano y positivo de la diversidad

La diversidad es valorada de forma diferente por el profesorado asociándola a problemas o dificultades, pero también a retos. Dado que el enfoque más “humano” es aquel que considera a la diversidad como un valor en sí mismo y como una posibilidad de enriquecimiento mutuo, es necesario disponer de formación y materiales que permitan reflexionar sobre aspectos fundamentales como el propio concepto de diversidad, la planificación de los apoyos en los centros, el desarrollo de metodologías y estrategias organizativas inclusivas y el fomento de estrategias que permitan potenciar habilidades comunicativas entre los docentes (Moriña, 2008). Frente a las estrategias de asimilación lingüística como las aulas-puente que según Vila (2006) causan más fracaso escolar, encontramos las propuestas de Durán y Vidal (2004) que nos aportan ideas y materiales sobre la tutoría entre iguales en el área de lengua.

En cuanto a la diversidad de competencias académicas, el profesorado se cuestiona la eficacia de los grupos flexibles utilizados como estrategia organizativa. Ello va a permitir que busquen estrategias didácticas y organizativas como por ejemplo el aprendizaje cooperativo. En la propuesta de Trujillo y Ariza (2006) encontramos diferentes experiencias didácticas sobre aprendizaje cooperativo en educación primaria y secundaria. Otra alternativa a plantear son los grupos interactivos que permiten potenciar la participación del alumnado aumentando su aprendizaje, algunas experiencias de esta temática pueden consultarse en los trabajos de Elboj *et al.* (2002).

c) Mejorar la imagen del centro y aumentar el sentido de pertenencia a la escuela como una comunidad

Una “autoestima” muy baja del propio centro va a repercutir de forma negativa en el trabajo diario que allí tiene lugar. La mejora física del centro, puede ser una iniciativa a corto plazo con resultados a largo plazo (dado el visible deterioro que presenta este centro). La creación de comisiones mixtas y el desarrollo de asambleas donde puedan participar todas aquellas personas interesadas en mejorar la escuela y su entorno, son dos mecanismos para llevar a cabo dicho fin. Estas acciones van a incidir directamente en la mejora de la imagen, el fomento de las relaciones familia-escuela y el aumento de la confianza mutua. Se trata de desarrollar actividades que abran el centro a la comunidad, tanto de tipo asambleario (Moliner *et al.*, 2007) como de tipo divulgativo, como por ejemplo unas jornadas de puertas abiertas en las que la escuela muestre sus actividades, las personas que

allí conviven muchas horas al día, etcétera. Éstas deberían organizarse y realizarse de forma conjunta entre las familias, el alumnado y el profesorado y todas aquellas personas que quisieran participar. Su apertura al barrio como espacio de encuentro o de realización de actividades, conferencias y charlas también repercutirá en su valoración y en el afianzamiento del sentido de comunidad.

d) Promoción de altas expectativas y confianza mutua

El éxito del alumnado ha de constituir una cuestión primordial. El profesorado ha de transmitir confianza en la capacidad para aprender de los estudiantes, y desafiarlos con estrategias apropiadas e innovadoras. En el mismo sentido, las altas expectativas y la confianza han de hacerse extensivas a las familias y al propio profesorado, como agentes que pueden dar y recibir colaboración y ayuda. Los centros en los que prevalece el sentimiento de “trabajar juntos” desarrollan estrategias de apoyo que comprometen a los implicados. En este caso la creación de comisiones mixtas, ya comentadas, de participación y colaboración (Flecha, 2006) permiten la democratización y el consenso como resultado de un aprendizaje dialógico. Es indispensable la formación en estrategias y habilidades comunicativas, en trabajo en equipo cooperativo y en resolución de problemas y conflictos de forma democrática y participativa.

Para concluir, incidimos de nuevo en que estas propuestas no pretenden ser un recetario de soluciones, sino que todas ellas cobran pleno sentido cuando son asumidas y gestionadas por el propio centro, analizando y reflexionando sobre todo lo que acontece en la comunidad y adoptando la investigación-acción como marco metodológico de trabajo diario. Sin embargo, si concebimos la inclusión y la interculturalidad como los ejes vertebradores de los cambios culturales que acontecen en las escuelas, es necesario concretar algunas cuestiones prácticas que ayuden a conectar la reflexión colectiva con los aspectos teóricos del modelo que defendemos.

Referencias

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGUADO, T., ÁLVAREZ, B., BALLESTEROS, B., CASTELLANO, J. L., CUEVAS, L., GIL, I., MALIK, B., MATA, P., SÁNCHEZ, M. & TÉLLEZ, J. A. (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: UNED.
- AINSCOW, M. (2000). The next step for Special Education. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.
- ALEGRE DE LA ROSA, O. M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- BANKS, J. A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- BARTON, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). *Índice para la Inclusión*. Bristol: CSIE.
- CARBONELL, F. (1996). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DURÁN D. & VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. & VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ESCÁMEZ, J., GARCÍA, R., PÉREZ, C. & LLOPIS, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. (2006). Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias. En C. Sánchez (Coord.), *La participación de las familias en las comunidades de aprendizaje* (pp. 59-68). Madrid: Ministerio de Educación.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones MCEP.
- GALE, T. & DENSMORE, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.
- JIMÉNEZ, P. & VILA, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- LOBATO, X. (2001). *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: Profundización teórica y evidencias empíricas*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- LUCH, X. (2003). Models i materials curriculars per a l'Educació Intercultural. En A. Sales (Ed.), *L'Educació Intercultural: la diversitat cultural a l'escola* (pp. 25-34). Castelló: Servei de Publicacions Universitat Jaume I.

- LLUCH, X. & SALINAS, J. (1995). *Programa d'Educació en Valors per a la pau. Pla d'Educació Intercultural*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència.
- MIQUEL, M., DURAN, D., FONT, J. & GINÉ, C. (2004). *Índex per a la inclusió: guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE UB; Generalitat de Catalunya; Departament d'Educació.
- MOLINER, L., SALES, A., MOLINER, O., TRAVER, J., GARCÍA, R., OLIVER, R., NOGALES, T., RÍOS, I., FERRÁNDEZ, R., SALES, A., GÁMEZ, M. J., MARCO, F., BERNABÉ, I., PUIG, M. & RUIZ, P. (2007). Asamblea de madres y padres: construyendo una escuela intercultural inclusiva. *Quaderns Digitals*, 53, 1-13.
- MORINA, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- ORTIZ, M. C. & LOBATO, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55 (1), 27-39.
- ORTIZ, C., LOBATO, X. & VERDUGO, M. A. (2005). La cultura escolar y las prácticas inclusivas en centros escolares. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 8 (3), 11-30.
- PÉREZ, A. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.
- SALES, A. (2007). Diversidad cultural en el ámbito escolar: por una educación intercultural inclusiva. En *Actas I Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional: Nuevos enfoques educativos y su repercusión en la Orientación Escolar* (pp. 1-35). Castellón: Servei de Publicacions Universitat Jaume I.
- SALES, A. & GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SALES, A. & MOLINER, O. (2007). Formación inicial en actitudes interculturales para profesionales de la educación. En J. L. Álvarez (Coord.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 285-295). Madrid: Biblioteca Nueva S.L.
- SALES, A., MOLINER, O. & MOLINER, L. (2009). Developing Intercultural and Inclusive Schooling from action-research processes. Self-evaluation tools for schools. En *Actas XI Internacional Conference of Special Education (IASE), Broadening the Horizon: Recognizing, Accepting, and Embracing Differences to Make a Better World for Individuals with Special Needs* (pp. 1-23). Alicante: Association of Special Education.
- SLEETER, CH. (2008). Preparación de maestros como educadores ciudadanos en sociedades diversas. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp. 81-108). Madrid: La Muralla.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STOLL, L. & FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- TENTI, E. (2008). Diversidad cultural, universalismo y ciudadanía. Consideraciones sociológicas. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp. 21-49). Madrid: La Muralla.
- TRUJILLO, F. & ARIZA, M. A. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Madrid: Grupo editorial universitario.
- VILA, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (29), 127-142.
- VILLA, A. & YÁÑIZ, C. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (1), 45-68.