

---

# Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva

## *Possibilities and Limits to Build an Institutional Culture from the Classroom Practices Shared: the Case of Inclusive Intercultural Education*

---

ODET MOLINER GARCÍA

Universitat Jaume I  
molgar@uji.es

AUXILIADORA SALES  
CIGES

Universitat Jaume I  
asales@uji.es

PAULA ESCOBEDO PEIRO

Universitat Jaume I  
pescobed@uji.es

**Resumen:** El presente estudio analiza las percepciones del profesorado participante en el Seminario de Ciudadanía Crítica (SCC), basado en la innovación en el aula desde un enfoque intercultural e inclusivo. El objetivo del trabajo es analizar las motivaciones del profesorado para el cambio. El análisis del Grupo de Discusión y la observación participante desarrolladas en el SCC, muestran que las actitudes de resistencia del profesorado y la falta de implicación y liderazgo de los equipos directivos actúan como barreras frente al cambio. Las conclusiones apuntan a la necesidad de generar estructuras colaborativas entre profesorado y generar una cultura institucional de cambio.

**Palabras clave:** educación intercultural inclusiva; comunidades profesionales de aprendizaje; desarrollo profesional; cambio escolar.

**Abstract:** The present study examines teachers' perceptions who participate in the Critical Citizenship Seminar (SCC), based on innovation in the classroom from an intercultural and inclusive approach. The aim of this work is to analyze teachers' motivations towards school change. The analysis of Focus Group and participant observation developed in the SCC shows that the resistance attitudes from teachers and the lack of commitment and leadership from management teams could be barriers to change. The findings point out the need to generate collaborative structures between teachers, and to create a school culture for change.

**Keywords:** inclusive intercultural education; professional learning communities; professional development; school change.

PROCESOS DE CAMBIO ESCOLAR HACIA LA INCLUSIÓN  
Y LA INTERCULTURALIDAD

La educación intercultural inclusiva exige una nueva visión del hecho educativo centrada en la diversidad y no en la homogeneidad, en la respuesta a las distintas necesidades de todo el alumnado y en el incremento de su participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades (Armstrong y Moore, 2004). Ello permite hacer efectivo el derecho a la no discriminación y a la participación de todo el estudiantado. Este modelo educativo asume el compromiso de transformar la escuela hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad garantizando la presencia, el progreso y la participación de todos los estudiantes (Echeita y Ainscow, 2011; Pérez Serrano y Sarrate, 2013).

En los procesos de cambio escolar se han identificado ya algunos de los factores clave que guían la transformación hacia la mejora educativa (Murillo, 2003; Muñoz-Repiso y Murillo, 2003): a) La escuela como unidad central del cambio, que se impulsa y coordina desde dentro a partir de estrategias multinivel; b) La cultura escolar como elemento decisivo para el cambio, definido, según Stoll y Fink (1999), por las metas compartidas de la comunidad educativa, el compromiso colectivo y la idea de mejora continua. Para ello es fundamental la formación del profesorado y el aprendizaje de la organización desde el trabajo colaborativo (Gale y Densmore, 2007); c) El papel determinante de una dirección colegiada, participativa, con un buen liderazgo pedagógico y distribuido que promueva la innovación y genere redes de apoyo en la comunidad educativa (Ainscow, 2013; Bolívar, López y Murillo, 2013). La centralidad de las prácticas docentes, generando comunidades de práctica, a partir de la resolución cooperativa de problemas y la diversificación metodológica que favorezca las condiciones de aprendizaje y participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Estos procesos de cambio afectan a la cultura escolar cuando tienen un horizonte común y la mejora se orienta a favorecer la inclusión y la interculturalidad. Un instrumento muy utilizado para evaluar los enfoques inclusivos usados por el profesorado ha sido el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002). Existen varias traducciones y versiones derivadas del mismo que permiten realizar un proceso de autoevaluación tridimensional de las escuelas considerando la cultura, las políticas, y prácticas de educación inclusiva (Echeita y Sandoval, 2002). La más conocida y utilizada en nuestro contexto ha sido la adaptación del Consorcio Universitario para la educación inclusiva, además de las realizadas por otros grupos como la *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives* (Durán, Giné y Marchesi,

2010) o la *Guía CEIN Construcción de la escuela intercultural inclusiva* (Sales, Ferrández y Moliner, 2012) entre otras.

En la revisión de la literatura, Booth y Ainscow (2002) defienden que una cultura escolar inclusiva implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que todos los estudiantes se sientan valorados y puedan aprender. También en el estudio de Moliner y Moliner (2013) se consideran dos factores fundamentales para la promoción de una cultura intercultural e inclusiva: el conjunto de objetivos acordados por la comunidad educativa y los valores compartidos.

A pesar de que parte de nuestra investigación previa se ha centrado en explorar los procesos de cambio global de los centros (Sales, Traver y García, 2011; Sales, Ferrández y Moliner, 2012) nos proponemos también indagar sobre la repercusión de los cambios que el profesorado plantea a un nivel micro en la cultura del centro.

#### DESARROLLO PROFESIONAL PARA EL CAMBIO DE LA CULTURA ESCOLAR

Por tanto, en los procesos de cambio hacia una escuela intercultural inclusiva es esencial identificar las palancas y lugares estratégicos en los que se gesta y desarrolla la transformación (Senge, 1992).

Muchos autores coinciden con Fullan (2001) en que, en un modelo de cambio *bottom up* (desde abajo), el papel del profesorado es una pieza clave para darle un impulso significativo al proceso. En este sentido, Wheelan (2005) argumenta que el cambio en la cultura escolar proviene de pequeños grupos de profesorado que impulsan la innovación y que progresivamente es compartida con otros hasta que los valores y creencias comunes han sido desarrollados y difundidos entre toda la comunidad escolar. De hecho, las comunidades profesionales de aprendizaje o los grupos colaborativos de profesorado muestran una gran potencia para generar cambios en las prácticas y en la cultura escolar (Zwart, Wubbels, Bergen y Bolhuis, 2007). Generan comunidades inclusivas como parte de un proceso de cambio (Busher, 2005); promocionan la participación entendida como las experiencias y negociaciones compartidas resultantes de la interacción en una comunidad propositiva, desde una perspectiva de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998). La influencia de otras fuerzas no es menos importante, pero están mediadas por las comunidades cuyos significados se han negociado en la práctica (Wenger, 1998). La naturaleza participativa de estas comunidades profesionales de aprendizaje, saca al profesorado de su tradicional aislamiento y lo proyecta hacia una nueva cultura escolar colaborativa.

Sin embargo, es amplio el debate en la literatura sobre el modo en que se produce el cambio escolar, optando muchos autores por la tesis de complementariedad enunciada por Darling-Hammond (2001, p. 274) “no es plausible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba, ni tampoco otra romántica dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases”. O por Fullan (2002, p. 51) en una de las lecciones aprendidas: “ni la centralización ni la descentralización funcionan. Son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba” y por Bolívar (2013, p. 67) sobre que “ambas lógicas se informan mutuamente”.

Desde esta perspectiva abordamos como formadores de profesorado y equipo de investigación, la formación continua de los profesionales de la educación. Desde nuestra universidad (Universitat Jaume I), desarrollamos desde hace 8 años el Seminario de Ciudadanía Crítica (SCC), del que forman parte profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad, para compartir experiencias innovadoras, resolver problemas cooperativamente y dinamizar nuevas propuestas inclusivas e interculturales en las aulas. Este surgió de la necesidad de seguir formándonos en grupo, después de participar en cursos previos impartidos por nuestro equipo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica: <http://meicri.uji.es/>). Los miembros del seminario compartimos una visión de la educación como práctica social transformadora, comprometida con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Adoptamos el enfoque del modelo de investigación en la acción (Elliott, 1991; Carr y Kemmis, 1993), dentro de la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Tres principios básicos de procedimiento permiten integrar y entender las contribuciones al seminario como una posibilidad de desarrollo profesional: a) partimos de las propias experiencias docentes y profesionales; b) contrastamos nuestra visión con la experiencia y aportaciones de expertos que puntualmente intervienen en el seminario y c) se trata de una experiencia de formación entre iguales, enriquecida por la heterogeneidad formativa, experiencial y profesional de sus miembros.

En el marco de este espacio de desarrollo profesional, el objetivo de este estudio se centra en la indagación sobre la percepción que el profesorado tiene de las posibilidades de cambio escolar hacia la inclusión y la interculturalidad y cómo las innovaciones que emprenden tienen impacto en el contexto escolar. Intentamos averiguar si el cambio que se inicia en el aula puede tener repercusión en la cultura escolar y en qué condiciones. Si las innovaciones que se proponen y debaten en el Seminario tienen, según los participantes en el mismo, una capacidad de contagiar y transformar la cultura escolar de sus respectivos centros.

## EL ESTUDIO

El Seminario de Ciudadanía Crítica (SCC) como contexto de formación compartida y colaborativa, pretende fomentar una escuela intercultural inclusiva mediante procesos de innovación metodológica. Como sesión inicial del curso se planteó una dinámica de reflexión, a través de un Grupo de Discusión sobre las necesidades formativas para emprender cambios en las escuelas y así planificar todos juntos los objetivos y expectativas sobre el SCC para ese año.

Con el estudio pretendemos:

- Conocer la percepción del profesorado participante en el SCC sobre las motivaciones para la innovación.
- Analizar los factores que determinan que las innovaciones de aula lleven a cambios en la cultura escolar.

Los participantes en el grupo de discusión fueron 8 maestros y profesoras, miembros del SCC desde el inicio. Todos habían participado en los cursos previos desarrollados por el grupo de investigación en la universidad y con asistencia habitual a las sesiones de trabajo:

**Tabla 1. Participantes en el Grupo de Discusión**

PROFESORADO PARTICIPANTE	Código de identificación
1 maestra de Educación Infantil	EI
1 maestro de Educación Primaria	EP1
1 maestra de Educación Primaria	EP2
2 profesores de Educación Secundaria	ES1, ES2
1 profesora de Educación Secundaria	ES3
1 maestra de Educación Musical y estudiante de Psicopedagogía	EMP
1 maestra de Pedagogía Terapéutica	PT

El Grupo de Discusión, con una duración de tres horas, se centró en las siguientes cuestiones o temas:

- Propuestas de innovación y mejora para el aula.
- Formación necesaria para iniciar procesos de cambio en la escuela.
- Elementos a tener en cuenta en la gestión del cambio.

A partir de la grabación en audio y transcripción literal se realizó un análisis de contenido temático. El pre-análisis, codificación y establecimiento de categorías se hizo en el equipo de investigadores, de manera que se garantizara la fiabilidad de las mismas a través del acuerdo intersubjetivo entre codificadores.

La primera separación de unidades de contenido siguió el criterio temático a partir de las cuestiones centrales desarrolladas en el Grupo de Discusión y objeto del estudio: motivación para la innovación; formación para el cambio escolar; y gestión del cambio.

Se llevó a cabo una agrupación por analogía para la categorización de los datos empíricos, según criterios de pertinencia y congruencia temática entre el contenido empírico y el marco teórico de la investigación, tal como muestra el siguiente cuadro:

### Cuadro 1. Categorización de datos

TEMAS CENTRALES	CODIFICACIÓN	CATEGORÍAS
Innovación en el aula	Necesidades personales de cambio Necesidades profesionales de cambio	Necesidad de cambio
Formación para el cambio escolar	Papel del SCC Espacios de reflexión compartida	Cultura colaborativa
Gestión del cambio	Actitudes de resistencia Grupos de trabajo Liderazgo inclusivo Implicación equipos directivos Falta de tiempo de reflexión	Elementos de transformación Barreras para la transformación

La categorización fue desarrollada utilizando las herramientas informáticas Max-QDA para el análisis de contenido cualitativo y Cmap Tools para la representación gráfica. La validación de las categorías se realizó entre los miembros del equipo de investigación que asistimos al Grupo de Discusión (3 miembros) y los que no asistieron y trabajaron directamente con la transcripción de la sesión (4 miembros). Así mismo, la transcripción y la categorización fueron devueltas a los participantes del Grupo de Discusión para que corroboraran o matizaran el análisis. En todo momento fueron conocedores del objetivo del estudio y mostraron su actitud po-

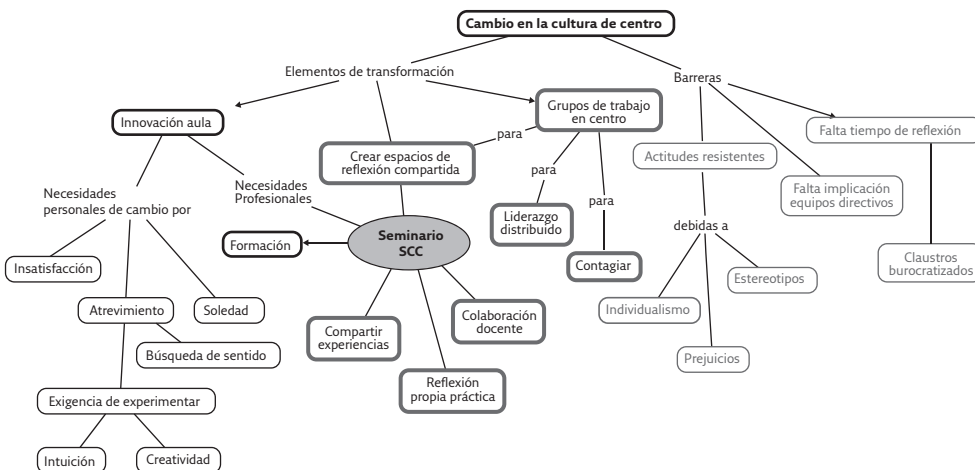
sitiva y colaboradora en la participación de la sesión, así como en los comentarios posteriores sobre el análisis del contenido.

El contexto social que da sentido al análisis temático del contenido del Grupo de Discusión y da credibilidad y rigor a los resultados lo proporciona la observación participante en las sesiones del SCC y permite el contraste del discurso de los participantes con sus trayectorias en el SCC y su experiencia innovadora en sus contextos laborales.

## RESULTADOS

Las percepciones del profesorado participante sobre las motivaciones para la innovación son sobre todo personales y profesionales. Sobre los cambios en la cultura escolar y los elementos clave que permiten transitar de lo individual a lo colectivo. Además de los factores limitadores, apuntan con claridad los elementos que más repercuten en la transformación de la cultura de los centros y la posibilitan.

**Figura 1. Mapa conceptual resultante del análisis de contenido del grupo de discusión**



*Necesidades personales de cambio: insatisfacción, atrevimiento, soledad*

Los participantes del SCC se plantean cuál es el motivo de su necesidad personal de cambio y mencionan en primer lugar la insatisfacción como la sensación de querer hacer las cosas de otra manera, porque sienten que no lo están haciendo bien y quisieran mejorar. Hay una parte de inseguridad, de incertidumbre, que motiva al cambio, a intentarlo de otro modo para avanzar, como un recorrido hacia un horizonte deseado, hacia la mejora:

... ya llevas muchos años y siempre tienes la sensación de que tienes que mejorar, que tienes que cambiar, que no estás contento con lo que haces. Pienso que esa insatisfacción es la que te hace venir aquí (al seminario) y es lo que te lleva a dejar de hacer ciertas cosas. Y la inseguridad de que no lo estás haciendo bien te hace avanzar e ir cambiando. (ES3)

Ante esta insatisfacción y necesidad de cambio, algunas de las personas, se definen como “atrevidas”, que van cambiando “como locas”, identificándose con un modelo de profesional que trata de escapar de lo rutinario y tradicional: “Yo soy un poco atrevida e inconsciente, muy inconsciente, y muchas veces me lanzo a hacer cosas en clase que no sé como saldrán, y a veces salen bien, y otras, no” (ES3).

Para ellas es un atrevimiento tratar de hacer las cosas de manera diferente, sin saber cómo saldrán. Intentando compartir con alguna compañera o compañero estos intentos, sin más orientación que las propias intuiciones y creatividad. La búsqueda de sentido y la exigencia ante el trabajo diario están detrás de ese atrevimiento y experimentación continuos: “Es motivarte un poco tú mismo y buscar un poco de sentido a lo que haces..., y estar un poco... Porque no sé si realmente esto es investigación-acción...” (EP1), “... no estoy satisfecha al cien por cien en ninguna de las experiencias que he llevado a cabo, porque yo soy muy exigente y nunca me siento satisfecha” (EP2).

Por eso, la soledad es un rasgo característico, mencionado por los participantes. Sentirse solo y necesitar estar acompañado, contarle a alguien, experimentar juntos. En muchos centros, se sienten como “francotiradores”, al margen de la línea metodológica y educativa del centro donde trabajan: “Lo hago solo, no tengo a nadie, a nadie con quien hablar del tema, solamente en el diario que hago yo, y en el diario de los alumnos” (EP1).

Frente la soledad ante el cambio, los participantes solicitan un tipo de formación que les permita mantener la motivación y las estrategias para la mejora. En



este sentido, el SCC se convierte en un espacio donde compartir las insatisfacciones e inseguridades, pero también la motivación por mejorar:

Por tanto, necesitas compartir experiencias para ver lo mal que lo estás haciendo y lo que puedes mejorar. Si no hay nada que mejorar..., ¡pues no me gusta este trabajo! Quiero decir que esa insatisfacción que tenemos siempre es la que nos motiva a seguir avanzando y a seguir probando. (E1)

Así pues, este grupo de profesorado que tienen como interés innovar en sus prácticas hacia enfoques más inclusivos e interculturales, podrían extender su motivación a los colegas de sus centros, pasando así de una necesidad de cambio personal a una cultura escolar del cambio.

*Generar cultura colaborativa: de lo individual a lo colectivo*

La necesidad personal de cambio y de salir de la soledad del aula, les ha llevado a generar el SCC, donde sienten que han aprendido a crear una comunidad profesional de aprendizaje, una comunidad de prácticas (Lave y Wenger, 1991) que desde la acción, dé sentido a su innovación, a su experimentar en el contexto. Los participantes consideran de gran valor conocer proyectos, innovaciones, experiencias de primera mano, contadas por la persona que las ha llevado a la práctica. El “*know how*” para ellos es fundamental, para relacionarlos después con principios pedagógicos y modelos de aprendizaje, problematizando la práctica, dando relevancia a los aspectos más difíciles y a los factores que han facilitado el éxito de la experiencia:

Oyes a compañeros que hablan, que dicen cosas, que aportan y todo esto tiene forma... Además, el compartir experiencias también ayuda. Uno dice una cosa; otro, otra; y tú, sin querer, te lo vas adaptando a lo que tú tienes delante. (ES1)

Entonces, esas experiencias que las has vivido en la teoría, pero las has experimentado de alguna manera, porque... Esto me trae la idea de que, cuando se graba una sesión en la que se aplica una práctica, después la revisas, la vuelves a revisar, ves los peros y ves tus propias posibilidades de imitar esa sesión o de aplicarlo, ¿no? (ES3)

Compartir las experiencias en el SCC permite la reflexión sobre la propia práctica, fundamentando las propuestas y analizando rigurosamente su desarrollo y resul-

tados. El contraste en pequeño grupo colaborativo es esencial, puesto que uno acepta someter a crítica pedagógica su propia práctica, creando una comunidad de aprendizaje, que le ayuda a encontrar los elementos clave que van haciendo posible el cambio.

*Del aula al centro: las barreras para la transformación*

Aunque los participantes del SCC han conseguido en algunos casos ilusionar a algún compañero o compañera de su escuela para iniciar innovaciones en sus aulas, no parece tan fácil que estas tentativas se extiendan y sean reconocidas o promovidas en la escuela.

Una primera barrera se encuentra en las actitudes de resistencia de los compañeros. Es difícil “contagiar” a otros, que no parecen dispuestos a asumir el reto de transformar su práctica:

Pero es que yo sé que la mayoría de mis compañeros, por mucho que revise-mos, el año que viene continuarán haciendo lo mismo que han hecho este año, que hicieron el año pasado, y algunos que son más mayores que yo continúan haciendo lo mismo desde hace 25 años. (EP2)

Tratando de explicar esta actitud de resistencia se alude al individualismo que impera en la profesión. Los prejuicios y estereotipos sobre el otro dominan las relaciones y evitan procesos de colaboración y diálogo: “Somos muy individualistas, vamos a la nuestra, y... es difícil establecer cosas en común. Por eso mismo, porque no estamos acostumbrados a reflexionar sobre las prácticas. Estamos centrados cada uno en nuestra aula, y... eso dificulta el cambio” (ES2).

Falta tiempo escolar para la reflexión, lo que impide también que se genere una verdadera cultura colaborativa. Incluso los espacios de encuentro y discusión, como las reuniones de claustro, se han burocratizado. Las demandas de la propia Administración requieren al profesorado dedicar mucho tiempo a cuestiones que no ayudan a mejorar su práctica: “Y los claustros, los miras, y son claustros burocráticos, y... no se cuenta lo que hay que contar, y los papeles hay que hacerlos porque hay que hacerlos, y nunca hay una discusión” (ES2).

Incluso se alude al tamaño de los centros, sobretodo en secundaria. En centros muy grandes, con plantillas de 130 o 180 personas es difícil que las reuniones sean pedagógicas y productivas, se vuelven mecánicas y rutinarias. Las cosas que se están haciendo en el aula no se comunican a todos. La organización se vuelve impersonal y rígida, lo que acrecienta el individualismo y la falta de comunicación: “Yo pensaba

en un centro de 130 personas, y... ¿cómo puede empezar un proyecto de manera que 130 personas estén igual de motivadas para iniciarlo?” (ES3).

Si a esta burocratización y masificación le añadimos la itinerancia del profesorado, encontramos otro factor clave que explica por qué es tan difícil sistematizar propuestas innovadoras y crear una cultura de cambio.

La tercera barrera que señalan los participantes del SCC es la falta de implicación y acompañamiento de los equipos directivos. Éstos se consideran fundamentales para que cualquier cambio en la escuela sea efectivo: “La implicación del equipo directivo es fundamental. Porque, si realmente queremos un cambio en la escuela o centro, si el equipo directivo no está implicado, olvídате, olvídате...” (ES2).

Los equipos directivos no aprovechan las iniciativas del profesorado para generar cambio. Se asume el papel gestor y organizador del equipo de dirección, pero no se percibe un liderazgo pedagógico centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino más gerencialista y normativo:

Es decir, si nosotros queremos, porque estamos ilusionados, promover el cambio, animar a la gente y eso..., lo haremos... porque queremos. Pero no hay respuesta de centro, es decir, no es el centro el que desde el equipo directivo anima y dice: ‘¡Venga, vamos, cambiemos, hagamos esto o lo otro!’ (ES1)

Los equipos directivos llegan a perder la autoridad y se les considera meros aplicadores de normativas externas, sin criterios contextualizados ni consensos internos: “No solo eso, pues, si tú solicitaras algo y dijeras: ‘Voy de cara y le voy a contar al director lo que estoy haciendo’, él te diría: ‘Voy a llamar al inspector a ver si esto se puede hacer’” (ES1).

La mirada de un participante del SCC que pertenece al equipo directivo de su centro nos aporta la otra perspectiva. En el caso de que un equipo directivo haga sus propias propuestas, percibe las resistencias del profesorado. Aun así, si considera que es una tarea que se debe hacer, la impone, cuando voluntariamente el profesorado no la asume, dándole el espacio y el tiempo para realizarla:

A veces, el equipo directivo no propone más porque sabe que va a encontrar resistencias por parte de mucha gente (...) Pero yo pienso que una manera de hacer realmente el trabajo y que no se deje, pensando que alguien lo hará, es: ‘Tú tienes una hora ahí, evidentemente, pues, ale, a pensar!’ (ES1 y jefe de estudios)

La respuesta de los participantes es la demanda de un apoyo directo a sus iniciativas y el reconocimiento al trabajo realizado y al esfuerzo por mejorar e innovar:

Implicación del equipo directivo... A lo mejor, a lo máximo a lo que estoy aspirando es a que sea sensible a las experiencias que la gente quiera hacer, es decir, que al menos no te ponga trabas, que te valore y que te diga: 'vale, si quieres hacer esto, no hay problema, podemos facilitar'. (ES2)

Quizás, por ello, se conforman con pequeños proyectos entre dos personas, como favores concedidos puntualmente, que no alteren la marcha global del centro:

Si algo te lo pidiera todo el claustro, sería imposible y tendrías que repensártelo. Pero, claro, si tú vas: 'Mira, esta chica y yo tenemos un proyecto que funcionaría así durante todo el año en dos segundos. Si tú me facilitas que ella y yo podamos ir juntas, cuando ella tenga clase, que yo vaya a su aula, y al contrario. Pues ya está, solo pido eso'. (ES3)

La dejación del liderazgo pedagógico del equipo directivo tiene duras consecuencias en la promoción de una cultura colaborativa entre docentes y de innovación educativa.

### *Hacia la transformación de la cultura de centro*

Vistas las grandes barreras para que la innovación en las aulas llegue a la cultura de centro, la reflexión de los participantes gira en torno a los elementos y factores para la transformación escolar más global.

La principal estrategia a desarrollar es la creación de equipos de trabajo que dinamicen el cambio:

Aunque sea poca gente, que en el centro haya un grupo de personas, más grande o más pequeño, que, de alguna manera, con el nombre de... equipo de escuela inclusiva, o equipo de aprendizaje cooperativo, o como se llamen, que estén presentes y mantengan viva la llama de alguna manera. (ES2)

Los grupos de trabajo deben escuchar las voces de la comunidad, ayudar a priorizar las necesidades de cambio percibidas y a elevarlas a los líderes institucionales y al conjunto del profesorado. De esta forma, se percibe que la dinámica más apropiada para el cambio es *down-top* y no al revés. Consideran ideal que el equipo directivo

consulte y acuerde los proyectos de centro y no los trate de imponer. Que se trabaje desde grupos mixtos que recojan las necesidades de los distintos colectivos para dar respuesta a los problemas cotidianos de la escuela: "...padres, alumnos, profesores..., priorizar lo más importante, llevarlo al equipo directivo y, luego, que se lleve al claustro y que digan posibles vías para mejorar" (ES1).

Se trata de un liderazgo distribuido, en el que las dinámicas de poder sean igualitarias, con participación abierta y compromiso por parte de todos. Esto se consigue con grupos de trabajo y comisiones no jerarquizadas:

Mira, yo ahí pienso que podría ser la respuesta fácil, decir: 'Mira, una comisión de siete u ocho profesores que lo analicen'. Yo pienso que no. Pienso que no porque, cuando se jerarquiza una cosa, se pierde ya el espíritu de lo que queremos. (ES2)

Desde la relación horizontal y el liderazgo distribuido, la fórmula sigue siendo el contagio; mostrar, convencer desde la ilusión, abriendo las puertas del aula y compartiendo la experiencia: "Si la experiencia se lleva a cabo, se ve el antes y el después. La forma de contagiar a los demás es así. Si tú impones, no has contagiado ninguna ilusión" (ES3).

La clave de iniciar el cambio en la escuela es generarla desde lo micro, la propia aula abierta a todos. Desde lo individual a los pequeños grupos, pequeñas experiencias, con tiempo y espacio para ir consolidándolas y ampliándolas. Si se hacen propuestas *top-down* o grandes planes de mejora, el profesorado se desmotiva y en muchos casos se resiste al cambio y ni lo intenta: "Entonces, hacer poquito a poco; eso es, poco a poco. Formación, acción e información" (EMP).

De esta forma, no sólo es más fácil iniciar procesos de cambio que sean significativos en el centro, sino que también sean sostenibles. Se trata de un cambio que surge de la práctica y de la resolución cooperativa de problemas cotidianos y que se gestiona en grupos de trabajo no jerarquizados en el que participan y se escuchan las voces de toda la comunidad educativa. Los participantes tienen claro que el cambio sólo se produce cuando uno lo desea, no puede imponerse: "Entonces, quiero decir, ¿cuándo se produce el cambio? Pues yo estoy convencida que el cambio sólo llega cuando uno quiere cambiar, o, por algún motivo, está motivado para hacer ese cambio" (ES3).

Y finalmente, se alude a la necesidad de crear espacios y tiempos de reflexión compartida sobre la práctica docente. Y a estrategias de divulgación y difusión de las experiencias realizadas más allá de la propia escuela: en el entorno y creando redes de apoyo profesionales.

Yo me conformaría con que dedicáramos momentos en el claustro para decir lo que hacemos mal e intentar buscar soluciones. Hay que sentarse, buscar cada quince días una hora, o cuando sea, y hablar. De ahí, sacar las necesidades formativas que tenemos... No sé, por ejemplo, de aprendizaje cooperativo, de tutoría entre iguales, entre diferentes niveles, que viéramos qué funciona y qué es. Por ejemplo, pienso que animaría a los demás a formarse y a descubrir cosas nuevas que verían que funcionan, y, pues, en teoría, a continuar investigando... (EP1)

Por tanto, la búsqueda de valores compartidos, de confianza y cohesión de grupo es esencial para generar un clima de aprendizaje, de colaboración hacia el cambio y la mejora. Buscar el consenso en los criterios, explicitar qué busca cada uno y dónde se puede confluir. A menudo, buscar espacios informales de convivencia y encuentro ayuda más que otras estrategias más formales. Hay que crear un clima de cuidado mutuo y cohesión, que implique emocionalmente, en un proyecto educativo común.

#### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran el interés del profesorado por la innovación educativa y la necesidad de generar cambios en las aulas. Para ello buscan el apoyo y la colaboración entre colegas, lo que origina la creación del SCC, y manifiestan la dificultad de que esta cultura colaborativa se extienda en sus centros debido a las actitudes de resistencia de los compañeros y a la falta de implicación y compromiso de los equipos directivos. Para superar estas barreras proponen trabajar en equipo, de manera horizontal e implicando a toda la comunidad educativa, de manera que el cambio vaya poco a poco pero sea sostenido y sostenible.

Una primera conclusión que se puede extraer de este estudio es la importancia para el profesorado de iniciar el cambio desde las aulas, desde lo práctico, en la resolución de problemas del día a día. Los grandes discursos y planes de mejora no parecen motivar ni cambiar las actitudes de resistencia que los profesionales de la educación tienen ante la innovación. El esfuerzo ha de concentrarse en pasar de la insatisfacción personal y la búsqueda individual de soluciones a la colaboración, a la creación de pequeñas comunidades de prácticas que vayan contrastando y compartiendo discursos y prácticas con sentido. El desarrollo profesional individual no es suficiente, y la capacidad de cambio institucional tiene que ver con la concepción de la escuela como una “fuerza de auto-desarrollo” (Harris y Lambert, 2003). Para dar el salto del cambio micro (en el aula) al meso o macro, tiene un peso funda-

mental la creación de comunidades profesionales de práctica, en las que pueden colaborar también asesores o formadores externos que permiten ampliar las estrategias y lógicas para entender el sentido y el alcance global del cambio (Honing y Hatch, 2004).

En este caso, la cultura colaborativa que se genera primero en el SCC y que sus participantes transmiten en sus centros a sus colegas, va conformando percepciones e interpretaciones de la realidad compartidas. Por ello, la literatura sobre la creación de redes de apoyo profesional señala la importancia de que se consolide una dinámica de cooperación que trate de encontrar objetivos y estrategias similares entre los miembros de la red (Muijs, West y Ainscow, 2010). Los procesos de indagación colaborativa permiten reflexionar sobre los cambios en las prácticas e implican el desarrollo de un lenguaje común con el que los compañeros pueden hablar entre ellos, lo cual afecta a la transformación de la cultura del profesorado. Ainscow, Dyson y Weiner (2014) proponen las “lecciones de estudio” como estrategia en la que miembros de un grupo de trabajo planifican una clase que luego implementa cada uno y sobre la que reflexionan de nuevo en equipo.

Así pues, una estructura como el seminario favorece el desarrollo profesional para el cambio escolar desde el análisis de las prácticas y culturas escolares, desarrollando competencias colaborativas y transformar prácticas desde la búsqueda de sentido a partir de la confianza y el sentido de pertenencia a una comunidad (Traver, Moliner y Sales, 2008; Moliner, Sales y Traver, 2007). De esta forma, se canaliza y cataliza la necesidad de cambio e innovación, se evita el aislamiento y la insatisfacción del profesorado como profesionales y como miembros de la organización escolar al tiempo que se promueve un cambio de la cultura individualista –aquejada de falta de diálogo y entendimiento y por ende de participación e implicación social–, a una cultura colaborativa y comunitaria (Gale y Densmore, 2007; Traver, 2003).

Una segunda conclusión que se deriva de nuestros resultados es la necesidad de interconectar lo docente, lo que ocurre en el aula, con lo organizativo, con la gestión del cambio a nivel institucional. De hecho, los participantes del SCC circunscriben las posibilidades de cambio y mejora al contexto del aula, no a la escuela en su conjunto, espacio en el que sienten que tienen un mínimo poder de decisión o posibilidad de transformación. Según San Fabián (2011) existe un extrañamiento del docente respecto a lo organizativo, que tiene que ver con la formación del profesorado y con la perspectiva legislativo-gerencialista dominante en la organización de los centros educativos. Parece que lo organizativo ya está preestablecido y es innegociable, como si fuera un producto de la actividad de dirigentes o de especialistas (Perrenoud, 2010, p. 419). De nuevo, es necesario que el desarrollo

profesional de los docentes les facilite competencias didácticas y pedagógicas para sacar más provecho de organizaciones más flexibles y complejas, que básicamente son, como señala Perrenoud, competencias de negociación y cooperación con sus iguales (Perrenoud, 2002).

En realidad, se trata de nuevo de generar discursos y relatos compartidos sobre los procesos de cambio. Así lo señalan López Yáñez y colaboradores (2011) en su estudio sobre diferentes escuelas en proceso de mejora, donde muestran cómo el cambio organizativo significativo requiere de una narración colectiva de la historia del centro, que va construyendo una identidad compartida y un sentimiento de pertinencia entre el profesorado y en el resto de la comunidad educativa, previamente invisibles (Spillane y Diamond, 2007). Así pues, estudios previos corroboran la necesidad de una cultura institucional y una política decidida de comunicación que dé sentido a las iniciativas innovadoras, de manera que genere al mismo tiempo un cambio en las prácticas y en el relato que se hace institucionalmente de las mismas (Louis et al., 2009). En este sentido, el papel de los equipos directivos es fundamental para el cambio en la escuela (Ainscow, 2013) para la búsqueda de consensos, la creación de significados compartidos y de un clima de confianza y apoyo al profesorado que facilite el diálogo y la negociación. Y así, desde un liderazgo inclusivo (Gómez, 2013) que promueve una cultura colaborativa y del cuidado, fomentando la autonomía y corresponsabilidad, es como se van consolidando a largo plazo los procesos de mejora emprendidos por las comunidades de práctica (Scribner et al., 2007).

En definitiva, las dos primeras conclusiones vienen a corroborar cómo en el seno del SCC se desarrollan procesos relacionados con las tres dimensiones que Escudero (2009) define como propios de una comunidad docente de aprendizaje: 1) concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración entre el profesorado; 2) deliberación y construcción de una cultura pedagógica compartida y 3) articulación y realización de procesos de investigación sobre la práctica, con el propósito de generar conocimiento “de” la práctica y acceder y reconstruir conocimiento externo “para” la práctica.

En estas tres dimensiones se articulan los factores determinantes para que las innovaciones de aula lleven a cambios en la cultura escolar sobre los que indagamos en este estudio.

La tercera conclusión tiene que ver con la necesidad de que en una comunidad de práctica como el SCC se explicita el marco teórico asumido, es decir, supone decantarse por un tipo de valores, principios y creencias compartidas o cultura que la sustenta. En este caso, el enfoque intercultural e inclusivo influye en la necesidad de los participantes del Seminario de tener una organización cooperativa en el aula, reconocer la importancia de transformar las prácticas, en sus maneras de entender



las relaciones profesionales, con el alumnado y la comunidad educativa (Ortiz y Lobato, 2003).

También reconocen, como aparece en la literatura sobre el proceso de inclusión en España (Echeíta et al., 2009), los múltiples dilemas y paradojas entre los principios de inclusión e interculturalidad con los que se parece estar de acuerdo y las condiciones en las que se desarrollan prácticas inclusivas en los centros. Poner sobre la mesa de debate y análisis, en un espacio compartido de reflexión, las directrices de la Administración educativa y los contextos sociales y económicos que influyen en las decisiones y gestión escolar así como en las prácticas de aula, hace posible en muchos casos visibilizar estos dilemas y ponerlos en la agenda de formación y desarrollo profesional, relacionando análisis de contexto macro, meso y micro e identificando los lugares estratégicos donde situar los esfuerzos para la mejora (Bolívar, 2005).

Estas conclusiones son básicas para los procesos de cambio y la formación del profesorado y visibilizan las relaciones entre lo macro y lo micro, lo social y lo individual, lo organizativo y lo curricular, el centro y el aula, la comunidad educativa y los profesionales de la educación. Explicitar esta relación puede facilitar que el profesorado se sienta agente de cambio en su aula y en su centro. Como señala Priestley (2011), es necesario que todo el que se implique en un proceso de cambio llegue a ser consciente de los factores que influyen en la capacidad del cambio.

A la vista de los resultados, de acuerdo con Bolívar (2013),

Los cambios en la estructura organizativa del centro escolar y la capacitación para el desarrollo profesional del profesor son claves en la mejora escolar. Por eso, en lugar de limitarnos a declarar cómo el profesorado podría comprometerse, dentro de la actual organización de las escuelas y del trabajo docente, la verdadera cuestión sería –al revés– cómo reestructurar las escuelas para que promuevan los papeles y funciones que deseamos. (p. 67)

Fecha de recepción del original: 4 de octubre de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 2 de diciembre de 2014

#### REFERENCIAS

Ainscow, M. (2013). From special education to effective schools for all: widening the agenda. En L. Florian, (Eds.) *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 146-159). London: Sage Pub.

- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2014). De la exclusión a la inclusión. Una revisión literaria internacional en camino para responder a los estudiantes con necesidades educativas en las escuelas. *En-clave Pedagógica*, 13(2013/14), 13-30.
- Armstrong, F. y Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. London: Routledge Falmer.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educación Social, Campinas*, 26(92), 859-888.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Índice para la Inclusión [Index for inclusion]*. Bristol: CSIE.
- Busher, H. (2005). The project of the other: developing inclusive learning communities in schools. *Oxford Review of Education*, 31(4), 459-477.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1993). Action research in education. En M. Hammersley (Eds.), *Controversies in classroom research* (pp. 235-245). London: Open University Press.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Durán, D., Giné, C. y Marchesi, A. (2010): *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Generalitat de Catalunya.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeíta, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. et al. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Elliott, J. (1991). Action Research for educational change. Buckingham: Open Empirical study. *British Educational Research*, 17(3), 219-236.
- Escudero, J. M. (2009). Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica. En M. de Puelles Benítez (Eds.) *Profesión y vocación docente* (pp. 89-118). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*, Jossey-Bass: San Francisco.

- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- Harris, A. y Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Honing, M. y Hatch, T. C. (2004). Crafting coherence: how schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- Louis, K. S., Mayrowetz, D., Smiley, M. y Murphy, J. (2009). The Role of Sensemaking and Trust in Developing Distributed Leadership. En A. Harris (Eds.), *Distributed Leadership. Different Perspectives* (pp. 157-180). Londres: Springer.
- Moliner, O., Sales, A. y Traver, J. (2007). Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción entre colegas para una educación intercultural e inclusiva. *Quadens Digitals.net*.
- Moliner, L. y Moliner, O. (2013). The role of teachers' shared values and objectives in promoting intercultural and inclusive school cultures: a case study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(10), 1-14.
- Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. J. (Coords.) (2003). *Mejorar procesos, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Mensajero: Bilbao.
- Murillo, F. J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Extraído el 22 de febrero de 2016, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Ortiz, M<sup>a</sup>. C. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, 55(1), 27-40.
- Pérez Serrano, G. y Sarrate, M. L. (2013). Diversidad Cultural y ciudadanía. Hacia una Educación Superior Inclusiva. *Educación XX1*, 16, 85-104.

- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2010). Saber organizar el trabajo escolar más allá de la clase: una competencia que desarrollar. En M. Gather y O. Maulini (Eds.) *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 405-427). Barcelona: Graó.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12, 1-23.
- Sales, A., Traver, J. y García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919.
- Sales, A., Ferrández, R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso de un proceso de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T. y Myers, V. L. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: a Study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina*. Barcelona: Garnica
- Spillane, J. y Diamond, J. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. Nueva York: University Press.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Traver, J., Moliner, O. y Sales, A. (2008). Semanario de Ciudadanía Crítica de la Universitat Jaume I. *Cuadernos de Pedagogía*, 385, p. 76.
- Traver J. (2003). La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias. En AA.VV., *II Taller de experiencias educativas en las comarcas del Alto Palancia y el Alto Mijares* (pp. 1-15). Segorbe: Fundación Max Aub.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.
- Wheelan, S. A. (2005). *Faculty groups. From frustration to collaboration*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Zwart, R. C., Wubbels, Th., Bergen, Th. C. M. y Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 165-187.