



El cambio educativo y la mejora escolar

Paula Escobedo Peiro
al081810@alumail.uji.es
Auxiliadora Sales Ciges
asales@edu.uji.es
Joan Traver Martí
jtraver@edu.uji.es

I. Resumen

160



El estudio que presentamos se centra en el análisis de una escuela que pretende transformarse hacia el modelo inclusivo intercultural. Nuestro objetivo es analizar la cultura escolar del centro para que el profesorado pueda conocer su situación actual y reflexionar sobre posibles acciones educativas orientadas a una mejora educativa.

En el artículo, a partir del estudio de este caso nos planteamos la situación actual de la educación. Con el objetivo de provocar la reflexión en el lector y la posibilidad de contribuir en la medida de lo posible al cambio educativo hacia la equidad y la igualdad de oportunidades.

Palabras clave: modelo inclusivo intercultural, cultura escolar, cambio educativo.

II. Introducción

El problema que planteamos en este artículo parte de un estudio de caso de una escuela de Educación Infantil y Primaria CAES (Centro de Acción Educativa Singular). En el año 2007 una parte del profesorado, tras la desmotivación educativa por parte de todo el equipo docente, plantea la necesidad de transformar la institución para mejorarla. Su principal preocupación era el bajo rendimiento del alumnado, y sobre todo, la mala relación entre todas las personas del centro. En esa situación, una parte del profesorado se puso en contacto con algunos miembros del grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica)¹. Ante dicha demanda, los miembros del equipo MEICRI les proponen una transformación del centro para que la escuela sea capaz de responder a las necesidades de sus miembros. Nos centramos en el modelo inclusivo intercultural, ya que es un modelo orientado hacia la igualdad de oportunidades y la participación democrática de sus miembros.

Para construir una escuela con estas características era necesario que el centro fuera líder del cambio. El proyecto sólo tenía sentido si sus miembros se podían identificar con él. Con el objetivo de crear una escuela que atendiera a la diversidad, año tras año, el centro educativo fue avanzando hacia el modelo inclusivo intercultural. Sin embargo, la escuela seguía manteniendo una relación de bastante dependencia con los miembros del grupo de investigación. Podíamos decir que la escuela no iba asumiendo la responsabilidad que suponía el cambio educativo. Es cierto que cada año, el profesorado del centro se formaba en técnicas y estrategias que permitían dar una respuesta adecuada a la diversidad. Aunque las prácticas de aula que el profesorado relataba no eran inclusivas.

¹ Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. Grupo de investigación de la Universitat Jaume I.



La investigación que realizamos en esta escuela comenzó el curso 2009 – 2010. El profesorado nos pidió ayuda para formarse en técnicas de resolución de conflictos. Cuando llegamos al campo nos percatamos de que el centro no estaba en un proceso de cambio y mejora educativa, sino que parecía estar estancado. Por eso, cuando iniciamos las sesiones que ellos habían pedido sobre resolución de conflictos, empezamos también una investigación para analizar la cultura escolar. El objetivo que perseguíamos era mostrar al profesorado la realidad de su centro. La finalidad era que pudieran reflexionar sobre la realidad para mejorarla.

III. Contexto escolar

El contexto en el que está situado el centro nos ayuda a entender la importancia y la necesidad de transformar la escuela para sus miembros. Esta necesidad estaba determinada por los cambios que se habían originado en la historia de la escuela, desde sus inicios (1926) hasta la actualidad. En un primer momento, el alumnado que asistía al centro pertenecía a familias adineradas de Valencia o personas del barrio. Poco a poco, los vecinos del barrio se mudaron al centro de la ciudad, dejando sus casas abandonadas. En 1990 estas casas fueron ocupadas por familias de etnia gitana con una situación de desventaja social. El vecindario del barrio cambió progresivamente, llegando en el 2007 a un 89% del alumnado perteneciente a familias de etnia gitana. Al contrario del profesorado, una plantilla de 19 docentes en la que ninguno de ellos pertenece a la etnia gitana. A consecuencia de los conflictos culturales que emergían en el centro, el profesorado se planteó la necesidad de crear una escuela en la que todos sus miembros se pudiesen sentir identificados.

A pesar de la intención de realizar el cambio, los avances en la escuela desde el año 2007 no apuntaban hacia una transformación real. Se habían conseguido algunos cambios superficiales a nivel de todo el centro. Además, algunos docentes empezaban a realizar prácticas inclusivas, pero no podíamos hablar de una escuela abierta a la opinión de familias y alumnado.

IV. Marco teórico

Para poder entender nuestra investigación es necesario contextualizar teóricamente los conceptos que aparecen. En primer lugar, definiremos el modelo inclusivo intercultural como marco educativo de referencia al que quiere acercarse el centro. En segundo lugar, explicaremos qué entendemos por cultura escolar. Finalmente, estos elementos se conjugan junto el concepto de cambio educativo. En concreto, en nuestro estudio el cambio educativo está relacionado con el posicionamiento del profesorado.



Para situarnos en el modelo inclusivo intercultural hacemos referencia a la diversidad. Desde éste modelo de equidad la diversidad se ve como enriquecimiento. Además, la diversidad es intrínseca a la naturaleza humana (Jiménez y Vilà, 1999). Por tanto, se asume que cada persona es diversa y que dicha diversidad nos ayuda a crecer a aprender y sobre todo a enriquecernos como personas.

El modelo inclusivo intercultural entiende la diversidad cultural no sólo en relación a la diversidad étnica sino también a la diversidad de posicionamientos entre personas de distintos colectivos, etc. Carbonell (2000) destaca tres grandes principios del modelo intercultural: igualdad de oportunidades, respeto a la diversidad, creación de espacios sociales que posibiliten el intercambio y enriquecimiento entre personas de distintas culturas. En definitiva, la escuela inclusiva intercultural pretende conseguir la igualdad de las personas, respetando la diversidad de cada una de ellas.

En el centro que estudiamos se quiere un modelo de igualdad pero no se avanza hacia una escuela inclusiva e intercultural. La cultura escolar es un elemento clave para poder entender la situación de estancamiento del centro. Para que un centro se transforme es necesario que su cultura escolar lo potencie (Bolívar, 1996). El concepto de cultura escolar está compuesto por elementos que están presentes en la propia realidad del centro. Ortiz y Lobato (2003) entienden dicho concepto como *“El conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas y los modelos de relación y formas de asociación y organización de la escuela”* (p.30). Por tanto, la cultura escolar sería la realidad que crean sus miembros en función de sus valores, sus relaciones, sus hábitos, etc. Por eso, dicha cultura siempre está afectando al conjunto de decisiones que se toman en la institución (Lobato, 2001). La cultura escolar no es estática, sino que se puede transformar si lo hacen también los miembros que participan en el centro. Para eso, gran parte de la comunidad educativa tiene que querer el cambio (Marcelo y Esteban, 1999). Es necesario conocer primero su cultura escolar para poder transformarla (Hernández, 2009). Además de la cultura escolar, un elemento totalmente relacionado con la innovación es la cultura de cambio. Ortiz y Lobato (2003) dicen que el cambio educativo está relacionado con que en el centro haya una cultura escolar innovadora. Por tanto, que se transforme o no la cultura escolar va a depender del potencial que tenga el centro para desarrollar estrategias inclusivas.

El papel del profesorado en los procesos de cambio educativo es fundamental. Así como sus expectativas sobre el resto de los miembros de la comunidad educativa (Stoll y Fink, 1999). En la actualidad, diversos autores (Gather, 2004; Tedesco, 2004; Essomba, 2006) coinciden en la importancia de invertir en procesos innovadores fundamentados en el cambio del profesorado. El cambio es necesario para crear una escuela abierta a la comunidad educativa. Sin embargo, existe cierta resistencia al cambio entre el profesorado, por ello nos preguntamos qué detonante es el que moviliza dicho movimiento. Essomba (2006) agrupa los diversos



motivos en tres categorías: explicaciones psicologistas, explicaciones sociopolíticas, explicaciones sistémicas. Nosotros, nos inclinamos por una explicación de carácter ecológico, ya que entendemos que la necesidad del cambio en el profesorado está influenciada por diversas dimensiones. En su libro, Essomba (2006), explica que el comportamiento profesional ante la innovación depende de la construcción personal que el o la docente elabore en función de cuatro dimensiones dispuestas en dos ejes. El primer eje es el *contexto de interacción*. Es decir, todo docente se sitúa en un contexto cotidiano, inmediato, directo. Este contexto se desarrolla a partir de la dimensión intrapsicológica y la interpsicológica.

- Dimensión intrapsicológica. Está marcada por la ideología del docente, para nosotros esta dimensión estaría directamente relacionada con los valores profesionales de cada docente. Estos valores marcan su modo de entender la educación e impregnan sus prácticas docentes e interacciones con el alumnado, con el resto del profesorado del centro y con las familias.
- Dimensión interpsicológica. Es la que construye cada docente con el resto del profesorado del centro. El autor identifica también esta dimensión con la cultura escolar y profesional que existe en el centro. “Ciertamente, la interacción en el marco de la institución genera unas pautas colectivas, valores y símbolos compartidos que son seña de identidad y de referencia para la acción educativa” (p. 15).

El segundo eje es el *contexto de referencia*. Aunque el profesorado no sea consciente de ello, existen otras dimensiones que le afectan, al menos indirectamente. Las dimensiones que lo configuran son la intrasistémica y la intersistémica.

- Dimensión intrasistémica. Está formada por las relaciones de la escuela con la comunidad educativa. Esta dimensión determina cómo son las relaciones con las familias, con el vecindario del barrio o con otras asociaciones del territorio.
- Dimensión intersistémica. Es el resultado de formar parte del sistema educativo. Según las relaciones que se establezcan y de las políticas que impulse, tendremos escenarios distintos.

Existen muchas variables que influyen en el profesorado a la hora de encaminarse hacia la innovación. Algunas de ellas dependen directamente de su posicionamiento y sus valores, mientras que otras se configuran respecto a la interacción con otros agentes o incluso hay algunas variables que influyen indirectamente en su práctica profesional. Según una investigación sobre el discurso de los sectores de la comunidad educativa (Essomba, 2005) la variable ideológica de los docentes es determinante a la hora de generar procesos innovadores. Aparecen cuatro posicionamientos sobre cómo se sitúa el profesorado ante la diversidad, según su ideología. Podemos encontrar a docentes centrados



en los contenidos escolares; en la metodología; en las competencias personales y en el crecimiento socioafectivo.

El cambio del profesorado hacia prácticas que atiendan de manera adecuada a la diversidad no siempre puede ser un camino fácil, ya que como hemos visto hay muchos factores que influyen en ello. Sin embargo, el profesorado está continuamente siendo fiel a sus creencias, es decir, se relaciona con el resto de miembros de la comunidad educativa de una manera determinada en función de sus creencias. Y esta manera de relacionarse, de manifestarse y de hacer frente a la diversidad influye en la cultura escolar que emerge en el centro.

La cultura escolar fomentada desde los claustros también es un factor a tener en cuenta en las investigaciones centradas en la innovación educativa. La cultura escolar que se propicia desde el profesorado se basa en la actuación profesional hacia los procesos de aprendizaje o de socialización y en el grado de apertura del profesorado al entorno (Essomba, 2006). Estos dos elementos (procesos de aprendizaje o de socialización; grado de apertura del profesorado), dan lugar a cuatro tipos de culturas: comunitaria, reticular, acogedora y compensatoria (Essomba, 2003). Aunque el centro que estudiamos pretende transformarse, y su orientación iría encaminada a una *cultura comunitaria*, la realidad es que su realidad responde a una *cultura compensatoria* (fuerte peso del aprendizaje, bajo grado de apertura). En los centros que predomina esta cultura, los valores principales se basan en el aprendizaje escolar del alumnado. El profesorado se sitúa en un plano de superioridad como profesional de la educación y su tarea es principalmente transmitir contenidos académicos y cubrir las lagunas que puede presentar parte del alumnado. La cultura escolar estaría influenciada por la aproximación ideológica del déficit en relación a la diversidad cultural.

Además del posicionamiento del profesorado, existen también otros factores como por ejemplo, la composición sociocultural de la comunidad, las actitudes que tiene la comunidad sobre la diversidad, etc. que influyen en las prácticas de los docentes. Además, es importante destacar el factor tiempo a la hora de desarrollar transformaciones en los centros. Destacamos el estudio de Stoll y Fink (1999) sobre cultura y eficiencia de los centros escolares hacia la innovación. Los autores clasifican a los centros en transformación en las siguientes categorías: *centros en movimiento*, *centros a ritmo normal*, *centros a ritmo de paseo*, *centros a pleno combate* y *centros en proceso de hundimiento*. En la escuela que analizamos, si bien es cierto que al inicio de su transformación en el año 2007 podíamos hablar de un *centro en movimiento*, durante el curso 2009 la escuela estaba en un *proceso de hundimiento*. En este caso, la resistencia al cambio provenía principalmente de una parte el profesorado.

Los cambios sociales, culturales, económicos, humanos tienen una repercusión en la escuela y ésta debe afrontarlos y dar una respuesta adecuada. Las escuelas deben aprender para mejorar y para transformar (Marcelo y Estebaranz, 1999). Como destaca Essomba (2006), a la hora de



dar respuesta a la diversidad, el profesorado se ha visto sin herramientas para hacerlo. El autor indica que es debido a que no ha sabido dar sentido a la necesidad de innovación, ya que su atención se ha centrado en las distintas dimensiones que hacían necesario el cambio, en lugar de preguntarse por las causas de estas dimensiones. Nuestra investigación trata de desvelar, precisamente, las causas del estancamiento.

V. Estudio de caso

El trabajo es un estudio de caso, puesto que nos centramos en la realidad y complejidad de un caso (Stake, 2007). Es un estudio de investigación cualitativa, con un diseño inductivo en el que los datos emergen del campo de estudio.

Podemos diferenciar tres fases del trabajo, una primera en la que definimos el problema (febrero del 2010), la segunda de recogida de datos (de enero a junio del 2010) y la tercera de análisis (de febrero a junio del 2010). En la primera fase, definimos el problema una vez ya habíamos realizado la primera aproximación al campo. Es decir, para definir el problema necesitábamos conocer la situación del centro. Aprovechamos la información emergente en los grupos de discusión para empezar a analizar la cultura escolar. Los grupos de discusión se habían realizado para indagar en las necesidades de la comunidad educativa respecto al tema de la resolución de conflictos. Es a partir de los resultados de éstos cuando definimos nuestro problema. El problema de investigación se centra en detectar las dificultades que encuentra el centro para transformarse. Pero, el objetivo de nuestro estudio es mostrar los resultados del análisis de la cultura escolar para poder propiciar la reflexión del profesorado y que puedan plantearse acciones de mejora.

En la segunda fase de recogida de datos, utilizamos grupos de discusión, entrevistas y la observación participante como técnica de obtención de datos. Los grupos de discusión se realizaron con el profesorado, familias y alumnado. A continuación, para poder obtener más información sobre categorías que no habían quedado saturadas realizamos entrevistas a algunos miembros del alumnado y del profesorado. Finalmente, triangulamos esta información con la observación participante, de las sesiones que se realizaron para el taller sobre resolución de conflictos.

El análisis de los datos, la tercera fase, se realizaba a medida que recogíamos los datos. Éstos fueron analizados mediante el método comparativo constante, basado en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967). El proceso realizado para categorizar los datos es el que Bolívar (2002) describe:

Mediante un proceso analítico, los datos son fracturados, conceptualizados, agrupados e integrados en categorías, como en los análisis de "teoría fundamentada" de Glaser y Strauss (1967). La mayoría



de los análisis cualitativos consisten en un proceso recursivo entre los datos y la emergencia de definiciones categoriales, mediante un proceso que produce clasificaciones, organizando los datos de acuerdo con un conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes (p. 11).

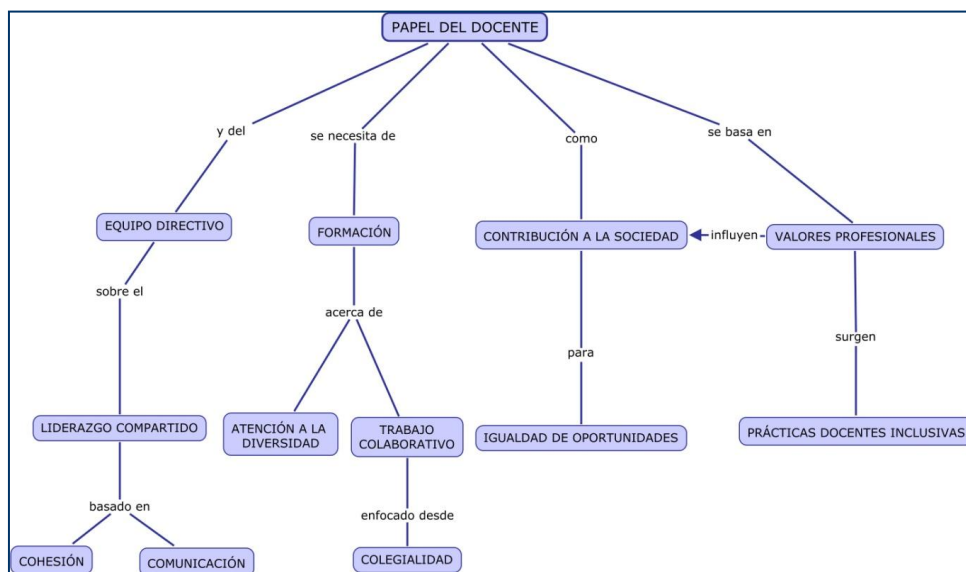
Durante el proceso de categorización de datos utilizamos la herramienta Nudist Vivo versión 7.0. Los documentos de los datos transcritos se introdujeron en el programa Nudist Vivo, después, analizamos los datos y obtuvimos las categorías que emergieron de dicho análisis. El programa nos permitió sistematizar y agrupar la información. Después de categorizar los datos, elaboramos redes conceptuales con las categorías emergentes para visualizar más fácilmente la relación entre las categorías. Pero pensamos que un mapa conceptual nos ayudaría a explicar mejor las relaciones entre las categorías. Por eso, una vez finalizado el proceso de análisis realizamos un mapa conceptual para explicar la teoría generada en esta investigación, sobre el estudio de este caso.

A continuación, describiremos los resultados encontrados que hacen referencia al profesorado.

VI. Resultados

Respecto al colectivo de docentes, las categorías que emergieron en el análisis de datos fueron: la “contribución del docente en la sociedad”, el “papel del equipo directivo”, la “formación de docentes” y las “prácticas docentes inclusivas”. Adjuntamos el mapa conceptual que realizamos a partir de los datos obtenidos y de las categorías emergentes.

Figura 5. El papel del docente





La *contribución del docente a la sociedad*, en este centro no se limita en todos los casos a enseñar contenidos académicos, sino que hay quienes se preocupan por formar a ciudadanos.

“Para hacer ciudadanos mejores, democracia cada vez más madura, que la gente tenga interés por aprender, un espíritu crítico es necesario. (...) Que sean personas críticas que tengan interés por relacionarse, por el arte, por la naturaleza”. (Primera entrevista a docente X, 22.01.10.).

Aunque uno de ellos reconoce la dificultad que tienen por cambiar situaciones educativas desde la escuela que puedan tener una repercusión en la sociedad. Como él afirma, la escuela es receptora de lo que ocurre en la sociedad y luchar contra las desigualdades que se producen no es una tarea fácil para la educación. Además, estas situaciones suelen estar muy arraigadas en las instituciones educativas.

En este centro, el alumnado tiene desventaja social respecto a otros ciudadanos. Viven en un entorno bastante marginal, y tradicionalmente suelen reproducirse los roles familiares a lo largo de las distintas generaciones. En el caso de que el tutor o la tutora crean que es una necesidad para el alumnado, la igualdad de oportunidades se trabaja en la escuela. Desde la escuela inclusiva que es la que consideran como válida el profesorado del centro, se defiende la inclusión de todos y todas y se lucha por vencer las desigualdades que en muchas situaciones acaban con la exclusión. Desde las familias no existe este sentimiento de necesidad de cambiar el posicionamiento social, ya que en muchos casos se asume la cultura de la marginalidad como un rasgo más de la cultura gitana, sin que esto sea cierto. Como dijo un ponente de una sesión del taller sobre resolución de conflictos, la cultura gitana también puede y debe progresar para poder estar en igualdad de condiciones respecto el resto de ciudadanos.

“La escuela debería ser más igualitaria, más democrática y que la integración sea real”. (Primera entrevista a docente X, 22.03.10.).

En este centro, los alumnos y las alumnas acuden al colegio hasta los dieciséis como muy tarde, pero no pueden obtener el certificado escolar de la ESO, ya que su colegio no es un instituto. De todo el alumnado, una pequeña parte asiste al instituto, normalmente los chicos. A las chicas se les otorgan tareas del hogar desde muy jóvenes. Cuando ellas terminan el colegio suelen casarse y empiezan a tener hijos e hijas. En general, las familias del alumnado del centro esperan que sus hijos/as terminen la escuela, pero no pretenden que asistan al instituto, es más, en muchos casos tienen miedo de que lleguen a ir al instituto (Sesión de mediación con las familias 22.02.10.). Para la cultura gitana es muy importante la familia y mantenerse unidos. Algunas familias temen que sus hijos empiecen a estudiar y se alejen de sus casas. Para ellos el instituto es conceder demasiada libertad, temen no poder controlar a sus hijos. Otros padres manifiestan el miedo de que en el instituto haya “malas



compañías” para sus hijos e hijas. Por ejemplo, no quieren que sus hijos fumen y temen que en el instituto puedan empezar a hacerlo. Sin embargo, aunque no acudan al instituto, hay quienes empiezan a fumar desde el colegio.

Parte del profesorado sí que quiere trabajar con las familias y el alumnado, para que sus hijos e hijas tengan la posibilidad de cursar estudios como mínimo de secundaria, con la intención de que accedan a una situación más igualitaria con el resto de ciudadanos. El acceso a la información en la sociedad actual ofrece poder a las personas. Desde nuestro punto de vista, en este centro, en el que gran parte del alumnado parte de una situación difícil, luchar por vencer las desigualdades es una necesidad.

El *papel del equipo directivo* en cualquier centro es importante, también en éste que quiere transformarse hacia la escuela inclusiva. En concreto, su papel fue decisivo a la hora de plantearse la transformación en el centro. Su posicionamiento educativo es totalmente inclusivo. Tiene muy claro cuáles son las necesidades del centro, que necesitan trabajar para dar una respuesta que beneficie en primer lugar al alumnado pero también a las familias. Desde el equipo directivo la inclusión no se percibe como un trabajo extra que realizar sino como el trabajo que deben realizar como docentes. Pero además, se considera que en estas iniciativas inclusivas no pueden trabajar solos sino que necesitan trabajar junto con las familias y el alumnado.

Los miembros de este equipo pretenden fomentar en el centro la necesidad de trabajar todos y todas por el bien de la comunidad educativa. Para ello, se realizan numerosas reuniones de formación para el profesorado a lo largo del curso. Se proponen acciones de mejora, se escuchan las voces del profesorado y se intenta que estas voces no se apaguen y manifiesten sus ideas. La comunicación es un aspecto clave para el centro, aunque no siempre esta comunicación posibilita conocer las perspectivas de cada miembro del equipo docente. Algunos y algunas docentes manifiestan que siempre se oyen las mismas voces en las reuniones. Cuando se deben tomar decisiones para realizar acciones, la totalidad del profesorado afirma su conformidad con el asunto pero después no se implica. En estos casos, las personas que se implican preferirían conocer el posicionamiento real de sus compañeros y compañeras para saber si realmente pueden contar con ellos y ellas (Primera entrevista a docente X, 22.03.10.). No obstante, como observadores, pudimos detectar una evolución en las sesiones de formación. Al inicio de nuestras observaciones la participación del profesorado en la reunión era más baja que al final. Sin embargo, el aumento de las intervenciones no fue un paso hacia el consenso. En diversas sesiones la falta de motivación hacia el cambio, era un impedimento para proponer acciones inclusivas.

Por otra parte, la relación del equipo directivo con el resto de los docentes no ha sido demasiado buena a lo largo de los años. Se llegó incluso antes del 2007 a una situación bastante insostenible para algunas



personas del centro, ya que no había una relación de cordialidad entre los docentes. En este momento, las relaciones entre el profesorado han mejorado respecto la situación anterior. Pero aún existen situaciones conflictivas entre parte del profesorado y el equipo directivo. Desde el año 2009, el jefe de estudios ha cambiado y los y las docentes explicitan que ha habido mejoras. Reconocen el esfuerzo del equipo directivo por mejorar, pero piensan que no es suficiente (Entrevistas a docentes N, Y, 30.03.10.).

Algunos y algunas docentes percibían al equipo directivo como muy autoritario. En algunas sesiones de formación con el equipo docente, detectamos ese autoritarismo del equipo directivo. Por ejemplo, en la sesión final de formación (04.06.10.), cuando un miembro del equipo directivo anuncia al profesorado que al curso siguiente se realizará en el centro un servicio de duchas. Este servicio estuvo habilitado en algún curso anterior, pero se quitó por la queja de parte del profesorado. La filosofía del centro defiende actuar ante las situaciones de desventaja social. No obstante, nuestra opinión, siendo coherentes con un planteamiento inclusivo y una perspectiva comunitaria, es que dicho asunto sea un aspecto más de la reunión, abierto al consenso. No se debe imponer sin escuchar las voces que no están de acuerdo. Desde nuestro punto de vista, incluso debería abrirse el debate a familias y alumnado.

“Dejar de ser equipo directivo y pasar a ser equipo coordinador, que es lo que pienso que tendría que ser. Eso es muy difícil y también dejar de tener el poder, sobre todo cuando lo que dicen los demás no coincide con lo que yo pienso. Sí que se está intentando pero cuesta”. (Primera entrevista a docente Y, 30.03.10.).

El profesorado entrevistado manifiesto que se sentía valorado personal y profesionalmente en el centro. Por su parte, el equipo directivo intenta delegar la autoridad en los miembros de la comunidad. Pretende que el liderazgo sea compartido y se base en relaciones de igualdad. Pero como ellos mismos explicitan, es un cambio que les cuesta realizar.

Respecto a la formación del profesorado, el centro pretende transformarse en una escuela intercultural e inclusiva. Como ya señalamos en la contextualización del caso, la formación la vienen realizando miembros del equipo de investigación MEICRI desde hace tres años. Esta formación está orientada hacia la inclusión, para responder de manera adecuada a la diversidad. Para ello, se les forma desde el 2008 en técnicas y estrategias a nivel de centro y a nivel de aula. La realización de estas técnicas y estrategias pretende favorecer el aprendizaje significativo de las personas implicadas, capacitarles en habilidades sociales y comunicativas, fomentar valores morales y todo ello, a la vez que se intentan compensar las desigualdades. Además de las estrategias y técnicas que puede aplicar cada docente en su aula, la formación va destinada a la escuela como unidad de cambio. En algunos casos, al replantearnos las prácticas de aula debemos reestructurar también los



tiempos y los espacios, para que éstas se desarrollen de manera adecuada.

Por tanto, se intenta que se realicen proyectos a nivel de centro. La formación también provoca la reflexión entre el profesorado, se le plantean aspectos que pueden pasar desapercibidos en las prácticas diarias pero que sería interesante trabajar. Por ejemplo, desde la formación para la transformación se insiste en la participación democrática, en especial en las voces del alumnado y de las familias.

Por otra parte, el trabajo colaborativo entre los docentes también es positivo para mejorar sus prácticas. Dentro de cada ciclo se suele trabajar conjuntamente, aunque no es así en todos los ciclos. Además, el trabajo entre ciclos distintos no está coordinado (Primera entrevista con docente N, 30.03.10.). Al inicio del curso, se acordó en el claustro realizar prácticas inclusivas en el aula, aunque en este curso no se han aplicado en la mayoría de clases. Las personas que han desarrollado estas prácticas han manifestado su soledad e incertidumbre profesional. Es decir, la falta de acompañamiento en la realización de prácticas inclusivas.

“Se necesita un toque de atención, si se acuerda que se van a hacer cosas, después es necesario comentar con compañeros para compartir las prácticas y saber si se está trabajando bien o no”. (Miembro del equipo de investigación. Sesión final de formación, 04.06.10.).

El trabajo colaborativo también se basa en la colegialidad. Es decir, en relaciones de respeto y apoyo. En este centro para algunos y algunas docentes no siempre era fácil, ya que existía rivalidad entre algunos y algunas profesionales.

“Hay lazos por debajo del papel docente que influyen en las relaciones personales y en el clima entre el personal. Estos lazos enfrentan y separan”. (Primera entrevista a docente N, 30.03.10.).

En la sesión final de formación (04.06.10.) se explicita que el profesorado ya posee suficiente material para poder desarrollar *prácticas inclusivas*, ahora las tienen que realizar. Creerse la filosofía inclusiva implica realizar prácticas docentes en relación con esta filosofía. En el centro, una minoría del profesorado reconoce realizar prácticas inclusivas en su aula. Quienes las realizan afirman que favorecen la atención a la diversidad. Además explicitan que las prácticas inclusivas contemplan que no todo el alumnado aprende de la misma manera. Se responde a las necesidades individuales del alumnado, se mejora la convivencia y se aceleran los aprendizajes (Sesión final de formación, 04.06.10.). Para el curso 2009-2010, se habían propuesto realizar en el aula programaciones multinivel. Éstas consisten en ofrecer una enseñanza flexible y personalizada a todo el alumnado, partiendo de algunos objetivos generales comunes, pero adaptando las estrategias y métodos para que todo el alumnado llegue a ellos.

“No se puede trabajar sólo planteando un nivel, ya que cada alumno tiene un nivel”. (Sesión final de formación, 04.06.10.).

171



A modo de conclusión, afirmamos que el papel del docente en este centro debería tener en cuenta las necesidades del alumnado. En esta escuela, la igualdad de oportunidades es una necesidad, por eso pensamos que sería conveniente que el docente realizara esa aportación a la sociedad. Es cierto que parte del profesorado trabaja para conseguir la igualdad de oportunidades del alumnado. En el trabajo de este centro para intentar cubrir las necesidades, es importante el equipo directivo. No como un líder autoritario, sino como un agente que sabe delegar la autoridad en todos los miembros de la comunidad. Para transformar el centro es importante también la formación, inicialmente del profesorado que es quién manifiesta la necesidad de cambio. Sin embargo, esta formación no puede desvanecerse en el aire, tiene que llegar a la totalidad del centro y desarrollarse desde cada aula, a partir de prácticas inclusivas.

VII. Conclusión

El estudio de caso realizado nos aporta información de las dificultades que está encontrando este centro para acercarse al modelo inclusivo intercultural. No obstante, también detectamos potencialidades en el centro y aspectos que si se trabajan pueden llegar a la mejora educativa. Incluso la situación de estancamiento de este centro es un paso más avanzado respecto a la mayoría de centros de nuestro estado. Con esto, nos referimos a que gran parte del profesorado no se plantea la necesidad de transformar su escuela a menos que tengan una crisis en el centro. Como por ejemplo, una situación de desventaja social del alumnado, que éstos no alcancen los objetivos mínimos establecidos en la ley, etc. Por otro lado, también hay docentes que se plantean la necesidad de cambio aunque su clase funcione. Sin embargo, pensamos que estos casos son menos comunes.

Con esta reflexión queremos destacar que este centro, en un momento de estancamiento, intenta responder más a la mejora educativa que otros centros que no se han llegado a plantear la necesidad de responder a la diversidad de su alumnado.

Para finalizar, cabe destacar que en la actualidad este centro sigue caminando hacia un modelo inclusivo intercultural. Además, sus miembros manifiestan que ha habido avances reales y que se cuenta más con la participación de las familias.

VIII. Bibliografía

Bolívar, A. (1996): Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.



Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 17 de mayo de 2010 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

Carbonell, F. (coord.) (2000): *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània.

Essomba, M. A. (2003): *Els discursos sobre atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya*. Tesis doctoral en Pedagogía. Universitat Autònoma de Barcelona.

Essomba, M.A. (2005): *L'atenció a la diversitat a Catalunya. Debat en el sistema educatiu*. Vic: EUMO Editorial.

Essomba, M.A. (2006): *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó. Gather, M. (2004): *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967): *The discovery of Grounded Theory*. Chicago (EUA): Aldine.

Hernández, A. (2009). La cultura y gestión escolar: reflexiones en el marco de la teoría de la praxis. *Instituto de Estudios Superiores del Estado (IESE)*.

Jiménez, P. y Vilà, 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 no publicada, Salamanca, Universidad de Salamanca.

Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1999): Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar* 24, 47-69.

Ortiz, M^ªC. y Lobato, X. (2003): Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55, (1), 27- 40. Consultado el 6 de junio del 2010 en http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/Integracion/gemas_205.pdf

Stake, R. (2007): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Stoll, L. y Fink, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

Tedesco, J.C. (2004): Educació i igualtat d'oportunitats en els sistemes educatius. En Bonal, X., Essomba, M.A., Ferrer, F. (eds.): *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Mediterrània.