

Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva

(Creating networks for critical citizenship
from inclusive-intercultural school)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208
Recepción: 20/01/2012
Aceptación: 30/01/2012

Auxiliadora Sales Ciges
(Departamento de Educación,
Universitat Jaume I)

RESUMEN

El desarrollo de la Ciudadanía Crítica en una sociedad globalizada como la Sociedad de la Información, supone un replanteamiento de la educación y de la escuela como comunidad, que nos permite analizar los procesos de cambio desde enfoques interculturales e inclusivos como procesos de creación de redes de apoyo, de comunicación y de transformación. El cambio parte de lo personal, de lo que nos interpela y empodera. Las crisis y los sueños individuales se convierten en un proyecto intercultural e inclusivo cuando se organiza de manera cooperativa, democrática y sostenible. Los pequeños cambios en el ámbito micro nos llevan a cambios globales en el ámbito macro, cuando la reflexión crítica y la implicación comprometida, nos hace enredarnos en propuestas de ciudadanía crítica que van más allá de los muros de la escuela en un proyecto de transformación social.

PALABRAS CLAVE

Ciudadanía crítica, cambio escolar, escuela intercultural inclusiva, cultura colaborativa, redes de apoyo.

ABSTRACT

The development of critical citizenship in a global society as Society of Information, implies to review education and school as a community. It allows us to analyze the processes of change from intercultural and inclusive approaches, as processes of generating networks of support, communication and transformation. The change of the personal, what challenges and empowers us. Individual crises and dreams become intercultural and inclusive projects when they are organized in a cooperative, democratic and sustainable way. Small changes in the micro level go to global changes in the macro level, when critical thinking and committed involvement makes us entangled in critical citizenship proposals that go beyond the school walls in a project of social transformation.

KEYWORDS

Critical citizenship, school change, intercultural inclusive school, collaborative culture, support networks.

(Pp. 51-68)

1. Enredados en la complejidad

Sociedades e identidades complejas

El reto que la diversidad plantea a la educación es la exigencia de posibilitar el acceso de todos los alumnos y alumnas a una escuela de calidad, que los prepare para la participación democrática en un mundo complejo, diferenciado y asincrónico (MCCARTHY, 1994; ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001). Esto supone la revisión de los grandes fines y principios de la Modernidad (y de la idea de educación como instrumento útil para la igualdad), lo que nos acerca más a posturas de radicalización de la democracia que a posturas postmodernas que esconden el fenómeno de la desigualdad, aislando la diversidad de su componente social (AYUSTE ET AL., 1999).

Los procesos de cambio deben enmarcarse en el paso de una sociedad que ha dejado de ser predominantemente industrial para caracterizarse como una nueva sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento. Es una época de fragmentación social (BAUMAN, 2008), y a su vez de reconocimiento de la pluralidad, en la que se cuestionan las contradicciones del proyecto de la Modernidad y que nos instala en una sociedad del riesgo (BECK, 2002), la fragilidad y la provisionalidad. No es que se pueda cuestionar la diversidad, ya estructural, sino que el intento por integrarla en las estructuras preexistentes fracasa. 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, que nos lleva a establecer relaciones de confianza y apoyo entre ciudadanos, en un espacio social público en los que compartir objetivos que aporten un beneficio común (ESSOMBA, 2006).

En esta compleja realidad hemos de aprender a convivir juntos, entre la presión de las redes que nos instrumentalizan y las comunidades que nos encierran e in-comunican (TOURAINÉ, 1997). Por ello,

los profesionales de la educación debemos reflexionar y actuar por el fomento del diálogo intercultural, de manera que nuestras actitudes, estrategias e interrelaciones en la tarea educativa reflejen el compromiso ciudadano de transformar el contexto social y escolar hacia la interculturalidad y la inclusión.

Supone, pues, en esta sociedad mestiza, la necesidad de favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible. De hecho, no sólo toda sociedad es multicultural, sino que todos y cada uno de nosotros creamos nuestra propia identidad cultural a partir de nuestra interacción con diferentes grupos culturales: somos el resultado de muchas y diversas influencias (MCCARTHY, 1994). Por lo tanto, más que hablar de diferentes culturas, deberíamos reconocer al otro como persona y hablar de culturalidad, como dinámicas, procesos, mezclas y transformaciones que se producen en las actuales situaciones de pluralidad cultural. Hemos de aprender a pensar en un mundo híbrido, donde la identidad cultural se da en un contexto intersubjetivo y es producto de relaciones y razonamientos, en los que se producen constantes fracturas, mestizajes y caminos cruzados. Esa es la cultura de la diversidad y ese es el enfoque intercultural de la educación: la mirada en los procesos complejos, en lo imprevisible, en la negociación y creación continua (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001).

Así pues, en este marco social entendemos los caminos entrelazados de la inclusión y la interculturalidad, como procesos dinámicos en los que la interacción y el diálogo son fundamentales para la construcción del conocimiento y de la propia identidad, en un contexto democrático de valoración de la diversidad y de búsqueda del enriquecimiento cultural y de justicia social. Su potencia y radicalidad tienen que ver con su capacidad para entender el mundo y sentirse como agente social que interviene en su medio, sujeto creador, libre y autónomo (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

La educación entre la diversidad y la igualdad

Ante la complejidad de las sociedades y las identidades, la educación y la cultura se entienden como procesos necesariamente inacabados, que requieren una constante labor de reflexión y de análisis de la realidad diversa y plural. Se trata de un proyecto global ante el que no hay una percepción unánime, puesto que la complejidad y pluralidad social hace que los significados y expectativas que los distintos grupos culturales y sectores sociales otorgan a la educación sean muy diversos y, en ocasiones, contrapuestos (TORRES GONZÁLEZ, 1999).

La articulación de la Igualdad en la Diversidad, como gran eje educativo de la Sociedad de la Información implica ofrecer las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y en la transformación (construcción-reconstrucción) de la cultura, dentro de una sociedad democrática en la que se forma a las nuevas generaciones como ciudadanos críticos en la toma de decisiones públicas para desarrollo de las estructuras y prácticas sociales y culturales (KINCHELOE y STEINBERG, 1999; BENHABIB, 2000; GIROUX, 2001).

A su vez, esto supone valorar la diversidad como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos, como elemento estructural y no coyuntural de la actual sociedad de la Información y la Comunicación.

Significa, por tanto, tomar conciencia de las prácticas sociales y educativas individuales y colectivas que propician y resultan de actitudes estereotipadas y prejuicios étnicos, culturales, sexuales o sociales y desarrollar habilidades cognitivas, afectivas, conductuales, personales y sociales para eliminar estas prácticas y las estructuras que determinan y legitiman el racismo, dentro de un proceso más amplio de transformación social y cultural (AYUSTE ET AL., 1999).

Desde estas premisas sociales, la escuela debe convertirse en una verdadera democracia vivida activamente, donde toda

la comunidad analiza la realidad social y aprende habilidades de acción y modos alternativos de compromiso en la transformación de la sociedad, donde se da una participación plena en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo. Y donde el profesorado, junto con la comunidad educativa tiene un compromiso ciudadano e investigador para el cambio social, redefiniendo su perfil profesional continuamente. Se concibe más como un investigador que trabaja en coordinación con toda la comunidad en la identificación y contrastación de los problemas y circunstancias de su entorno en relación con ámbitos sociales más amplios, analizando conjuntamente la causa de los conflictos, debatiendo abiertamente soluciones alternativas y comprometiéndose en el cambio de actitudes y conductas insolidarias e injustas (GALE y DENSMORE, 2007).

Creando redes...

El proyecto educativo como proyecto cultural del s. XXI se construye desde una visión de la realidad como un sistema abierto, donde los distintos grupos culturales forman, como metafóricamente describe Gimeno Sacristán (2001), una gran red en la que todos están conectados por hilos a través de los que fluyen las comunicaciones. No sólo se ha de dar cuenta de estos procesos de interdependencia y mestizaje, sino que se debe facilitar la comunicación y el intercambio, es decir, la interculturalidad entre distintas cosmovisiones, comprobando cómo en cada rasgo del sistema general que queramos tratar se entrecruzan los diversos rasgos culturales.

La creación de redes es esencial para la búsqueda de valores mínimos comunes, que den sentido a la interculturalidad como puntos de referencia axiológicos para desarrollar ideologías, políticas y modelos educativos en un mundo plural, amenazado por cierto relativismo postmoderno. Para ello se desarrollarán estrategias comunicativas, sociales y educativas basadas en el diálogo, como forma de intercambio de perspectivas culturales y búsqueda de consensos y modelos alternativos (DÍAZ-AGUADO, 2003).

Este sentido de red, de relaciones interculturales constantes para la construcción de un proyecto educativo común, nos vincula al concepto de Ciudadanía Crítica. Una ciudadanía que debe conjugar el universalismo dialógico con la sensibilidad por la diversidad, devolviendo a cada persona el reconocimiento de su identidad en la esfera pública (BILBENY, 1999).

2. Ciudadanía Crítica: participación y transformación

La ciudadanía crítica apela al compromiso y la implicación activa, a la reflexión y la participación, desde un liderazgo inclusivo. Como apunta Gimeno Sacristán (2001) las nuevas formas de entender la ciudadanía implican nuevas esferas de decisión que es necesario democratizar con la participación de los ciudadanos, estructurando movimientos amplios imprescindibles para intervenir en los procesos de globalización. Hay que adquirir conciencia como seres interculturales o mestizos y admitirlo como algo enriquecedor. Este es un rasgo de madurez y fortaleza cultural, frente a la debilidad que produce el aislamiento. Por ello, la formación de una ciudadanía crítica, que legitima la función globalizadora más universal de un proyecto pedagógico parte del diálogo democrático, la participación igualitaria crítica y comprometida con la transformación social, y potenciar la mejora educativa desde la investigación-acción y la reflexión sobre la propia práctica (ELLIOT, 2011).

Ejercer la ciudadanía crítica en el ámbito educativo significa sentirse acompañado y compartir el conocimiento, problematizar y renegociar significados y prácticas, planificar acciones y medidas para transformar y mejorar la realidad, observando y reflexionando sobre ella.

Así, por ejemplo, del movimiento 15M, como movimiento social participativo nos quedan algunas buenas ideas para la formación de la ciudadanía crítica: la necesidad de crear espacios y tiempos para el diálogo

igualitario y la participación; el uso de procedimientos democráticos como la combinación entre asambleas plenarias y el trabajo en comisiones; entender el mundo como una complejidad donde todos los temas y personas están interconectados (economía, política, educación, arte, ecología); el sentimiento de pertenencia a un grupo que cree posible cambiar ese mundo complejo, un sentido de responsabilidad histórica, y de ocuparse de los asuntos públicos (de la polis, en el ágora).

Sin embargo, estas transformaciones sociales y educativas no son fáciles, como ha comprobado el proceso histórico de transformación de la escuela segregadora. La introducción progresiva de nuevos conceptos que parten de un modelo progresista e igualitario chocan con estructuras y actitudes (políticas y profesionales) de naturaleza asimilacionista. Esto se debe a que la escuela todavía no se ha replanteado su función como institución para todos los ciudadanos y sigue sin cuestionar las estructuras socioeconómicas en las que se tratan de llevar a cabo las reformas educativas (ESCUDERO, 2002).

El reto educativo consiste en legitimar a toda la comunidad en la búsqueda de nuevos modelos culturales, organizativos, curriculares y sociales, partiendo del conflicto como un motor necesario. De hecho, partir del conflicto ayuda a buscar cauces comunicativos por los que aprender a navegar en un mundo y una sociedad que no para de cambiar. Aprender a soñar juntos, en comunidad, posibilita transformar a mejor nuestra realidad colectiva y personal (TRAVER, SALES y MOLINER, 2010).

En este sentido, la comunicación intercultural es un componente esencial para el diálogo, la reflexión compartida y el intercambio de experiencias.

La ciudadanía crítica evidencia la necesidad de abrir nuevos diálogos, que nos lleven a mundos todavía inexplorados, que nos permitan construir una cultura colaborativa y acabar progresivamente con el aislamiento y la inseguridad que éste produce. Tiempo y espacio para nuevos temas, nuevos canales de comunicación, nuevos inter-

locutores con diversas experiencias y perspectivas que enriquezcan el trabajo diario y permitan transformar la práctica de manera auténtica.

Se trata de un proceso de indagación colaborativa que permite transformar la realidad social a través de acciones socio-educativas globalizadas que enfatizan el protagonismo de los agentes sociales del entorno con la dinamización y compromiso de la comunidad. Su objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso dialógico, democrático, ético y global. (MOLINER, SALES y TRAVER, 2007).

De esta forma, por ejemplo, se ha creado en la Universitat Jaume I el *Seminario de Ciudadanía Crítica: por una escuela intercultural inclusiva*, como un grupo de profesionales que comparten sus prácticas y experiencias a través de procesos informales de investigación-acción (MOLINER, SALES y TRAVER, 2007).

Del mismo modo, los proyectos que hemos emprendido en los últimos cinco años, siguiendo los presupuestos de la investigación/acción participativa (ELLIOTT, 1989A; 1989B; 1990) pretenden desarrollar procesos de innovación y mejora en los centros escolares, desde la colaboración y el compromiso con el propio territorio y con sus agentes educativos y comunitarios.

3. Enredados en el cambio

La propuesta por la que está apostando el Grupo MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) desde la Universitat Jaume I, se centra en políticas de igualdad y tiene la intención de transformar y enriquecer el contexto educativo, desde la potencialidad que entrañan la inclusión, la interculturalidad y la participación comunitaria.

En nuestra tarea como formadores de profesorado hemos constatado que éste identifica el enfoque inclusivo e intercultural como valioso y deseable, pero más cercano a la teoría que a las posibilidades de cambio real que se perciben. En este sentido, consi-

deramos que el modelo, como meta, orienta y encauza las prácticas y los procesos que se desarrollan en el contexto educativo, pero se ha ido fraguando como un concepto abstracto, deseable pero difícil de alcanzar, como una meta educativa utópica, que excede la realidad de las aulas y de lo que allí sucede.

Por ello nuestra implicación como asesores externos en los procesos de formación en centro ha partido de la vivencia de la democracia en la escuela de manera participativa. El objetivo es conseguir la implicación de los diferentes agentes de la comunidad, construir nuevos espacios y comprensiones en las que todos y todas sean necesarias para realizar las transformaciones deseadas. Ampliar el territorio, abrir la escuela o repensarla desde la comunidad.

Esta pretensión entronca con la idea de que el cambio debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (HARGREAVES, 1994). La dimensión esencial para evaluar el cambio será la equidad, puesto que la literatura ya nos apunta la idea de que si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debiera ser la inclusión (ECHEÍTA, PARRILLA y CARBONELL, 2008). De igual modo, Bartolomé (2008) introduce el concepto de pedagogía de la inclusión como elemento clave para la construcción de una ciudadanía intercultural y responsable, desde el planteamiento inclusivo de la escuela eficaz.

Teniendo como antecedentes los estudios y proyectos previos sobre transformación escolar de orientación intercultural inclusiva como el *Halton Project* (STOLL y FINK, 1999) en Canadá, el *Accelerated Schools Project* (LEVIN, 1998) en Estados Unidos, o el proyecto *Improving the Quality of Education for All* (IQEA) (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 1994) de ámbito internacional, nos planteamos un proceso de cambio escolar que nos permita enredarnos como ciudadanía crítica.

El Grupo MEICRI, como equipo de asesoramiento externo ha iniciado en varias escuelas de la Comunidad Valenciana un

proceso de construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción (SALES, MOLINER y TRAYER, 2010).

El arranque

La propuesta de formación transformadora se plantea como en una reunión con los equipos directivos, primero y con los claustros de las escuelas, después. Se explican y discuten las fases del proceso de investigación-acción y sus implicaciones. Si el equipo directivo y la mayoría del claustro consideran que están en la situación idónea para iniciar este proceso de cambio global, se inicia una fase de sensibilización, a la que se invita a familias y representantes del alumnado, en la que se debate sobre las necesidades de cambio y el enfoque que se le quiere dar. Cada centro comienza a tomar decisiones sobre qué dimensiones o aspectos del centro autoevaluar, quiénes participarán, de qué forma recoger la información y durante cuánto tiempo. El modo en que se decide emprender el camino ya un paso en la negociación y el consenso, la explicitación de valores y objetivos compartidos, en el desarrollo de un proceso de investigación-acción participativa.

Tras la fase de sensibilización, el proyecto se abre al resto de la comunidad mediante una asamblea comunitaria en la que se presenta la idea de mejorar la escuela entre todos y se invita a discutirlo y formar parte del mismo. El apoyo explícito por parte de la comunidad educativa inicia el proceso de investigación-acción propiamente dicho.

Autoevaluación escolar

Una vez la comunidad educativa está informada e implicada en el proceso, se inicia la exploración inicial de la realidad de cada centro. Como asesores externos y “amigos críticos”, ofrecemos un instrumento de reflexión y autoevaluación participativa: “La Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva” (SALES, MOLINER

y TRAYER, 2010), adaptación propia de otros recursos de reconocido prestigio nacional e internacional, como las Guías de observación del Grupo Inter (AGUADO ET AL., 2003) y el *Index for Inclusion* (BOOTH y AINSCOW, 2000).

Se decide entre todos recoger las opiniones de la comunidad mediante entrevistas, grupos de discusión, observaciones de aula, murales, fotografías, análisis de las programaciones y del proyecto educativo de centro, relatos de vida del profesorado, alumnado, familias y entidades locales. En este proceso es importante analizar la necesidad de que la información recogida de forma confidencial y anónima, forme parte de un documento público que hay que compartir. El profesorado entiende que debe liderar este proceso de compartir y discutir la información recogida junto a alumnos y familias, ayudando a la reflexión, a la auto-crítica, sin actitud destructiva, sino con el ánimo de valorar lo que se tiene de positivo y aprender de las dificultades y obstáculos que se detectan, escuchando también las voces minoritarias.

Los representantes de cada colectivo, formando un equipo de trabajo liderado por el profesorado, elaboran un documento llamado Informe de Autoevaluación, que recogen en tres columnas las potencialidades, carencias y sueños de todos los colectivos juntos. A partir de este Informe de Autoevaluación, cada sector apunta también posibilidades de cambio, apoyándose en las potencialidades.

La gestión de información sensible, cómo hacerla llegar a todos los colectivos y cómo éstos la aprovechan para la toma de decisiones es un punto crucial en el proceso de autoevaluación escolar. La negociación y acuerdos internos pasan por las condiciones de confidencialidad y anonimato de las personas implicadas, si así lo desean, el formato en que se presentará la información, cómo se concibe el desacuerdo expresado, la pluralidad de voces y opiniones, qué significa una crítica constructiva y qué tipo de información es necesaria para tomar después decisiones.

La toma de decisiones y la puesta en la acción

Para comenzar a tomar decisiones, a partir del Informe de Autoevaluación, se constituye la llamada Comisión APRO (de Análisis y PROpuestas) formada por profesorado, familias y alumnado. Esta comisión analiza los temas relevantes que cada colectivo resalta en sus valoraciones y consensua los aspectos para el cambio, priorizando aquellos que se consideran más urgentes y/o relevantes a corto, medio y largo plazo. De esta forma, se combinan dos estrategias básicas de participación comunitaria: las asambleas, en plenario y las comisiones mixtas, en las que se delega la responsabilidad de hacer una labor de análisis de la realidad más exhaustiva. Se trata de un proceso que integra todas las perspectivas (inclusivo) y trata de atender a la diversidad de demandas, articulándolas en un proyecto compartido (intercultural). Todos los acuerdos quedan por escrito y en las Actas se hace constar la diversidad de opiniones y sugerencias de los distintos miembros.

El profesorado tiene aquí un papel de liderazgo ante la comunidad. El equipo directivo actúa como motor de arranque y apoyo de todo el proceso. El alumnado y familias, junto a otros agentes de la comunidad deben encontrar los espacios y tiempos adecuados para una participación responsable y comprometida, en plano de igualdad con el profesorado. Se trata, pues, de una visión comunitaria del cambio y de la toma de decisiones (MUIJS y HARRIS, 2006).

Institucionalización de la cultura de cambio

Al finalizar cada espiral del ciclo de investigación-acción, a través de grupos de discusión y reuniones con las comisiones mixtas creadas, se revisan y analizan las acciones desarrolladas y se cierra cada ciclo anual con el enunciado de propuestas de futuro, que abren una nueva espiral en el proceso de transformación del contexto.

En la medida en que el cambio se hace constante y pasa a formar parte del propio proceso de desarrollo profesional, institucional y comunitario, podemos hablar de una institucionalización de la cultura del cambio. Para ello es conveniente que se dé un adecuado equilibrio entre el nuevo mundo de la vida que empieza a invadir esos espacios de cambio y transformación escolar y las estructuras que han de soportar, facilitar y hacer eficaz su dinamismo. Esto significa que el centro se ha convertido en una organización preparada para el cambio y que dispone de estrategias internas para movilizar a la comunidad hacia la inclusión y la interculturalidad.

Consideramos que la sostenibilidad del cambio a lo largo de varios años es un indicador de tal institucionalización (HARGREAVES y FINK, 2006). Del mismo modo, también lo es que el propio centro sea capaz y se sienta motivado para iniciar un nuevo ciclo de investigación-acción de forma autónoma y autogestionada, transformando su cultura escolar. Algunas de las estrategias a utilizar en esta última fase implican compartir y analizar las buenas prácticas o experiencias que existen en el propio centro (AINSCOW, 2001). La divulgación se desarrolla en un doble sentido: hacia la comunidad científica (artículos en revistas especializadas, trabajos de investigación, participación en Congresos o Jornadas Científicas,...) y hacia la comunidad educativa (artículos o reportajes en revistas divulgativas o prensa local, Encuentros y Jornadas de intercambio de experiencias, presentación de conclusiones y resultados con otros docentes, familias o demás agentes comunitarios). En ambos casos, la construcción de redes se ha propiciado mediante el contacto con otros centros y profesionales que trabajaban en la misma línea o estaban interesados en hacerlo.

La construcción de redes colaborativas y de intercambio de experiencias entre centros que desarrollan proyectos de cambio y mejora escolar es una de las principales estrategias que posibilitan una mayor autonomía de la comunidad educativa y la sostenibilidad del cambio. La red se convierte

en una garantía de afianzamiento de esa nueva cultura del cambio a la que aporta un mayor dinamismo, experiencia compartida y apertura de miras (ESSOMBA, 2006).

4. De lo que somos y a dónde vamos juntos

Así pues la mejora y el cambio escolar hacia una ciudadanía crítica surge y cautiva cuando da sentido a las crisis y sueños individuales, enredados en un proyecto inclusivo e intercultural que nos hace pertenecer a una comunidad que quiere ser más equitativa y solidaria.

Las conclusiones que emergen de nuestra propuesta llevada a cabo en diversas escuelas de la Comunidad Valenciana, están en sintonía con la literatura y las experiencias más relevantes en este campo en los últimos años (AUBERT, ET AL., 2008; ECHEITA, 2006; ELBOJ ET AL., 2002). Podríamos hablar de tres grandes pilares para construir una ciudadanía crítica desde el cambio escolar inclusivo e intercultural: Partir de lo que somos, saber organizarnos y cambiar lo que hacemos.

Partir de lo que somos: el cambio desde dentro

La construcción de la ciudadanía crítica debe partir de lo que cada cual es, de lo que le interpela y le emociona. Por lo tanto, tiene que ver con el liderazgo del profesorado y los equipos directivos primero y de la comunidad después (liderazgo compartido o inclusivo). Implica compromiso individual, un reconocer al otro como agente de cambio y tener unas expectativas altas propias y de los demás.

La necesidad de cambio debe ser reconocida por toda la comunidad educativa. No se trata de un proceso impuesto de arriba a abajo (top-down), sino que debe ser dirigido desde dentro de la propia institución. La toma de conciencia debe implicar a toda la comunidad y reflejar la pluralidad de visio-

nes para buscar alternativas inclusivas e interculturales al fracaso y la exclusión social.

Vivir la situación inicial como una crisis personal y profesional que se desea superar, es un primer paso para asumir que el conflicto interno tiene una solución compartida con otros. El deseo de hacerlo mejor, de mejorar las relaciones y la convivencia lleva a un equipo directivo, a un grupo de profesorado o a unas cuantas familias a plantearse qué hacer, qué caminos seguir, cómo resolver problemas y conflictos que se perciben no sólo personales sino que atañen a todos y todas. De esa crisis personal en busca de un sueño compartido, surgen proyectos de cambio escolar que creen en la construcción de una ciudadanía crítica, creando redes.

En este proceso, las creencias y actitudes previas son desafiadas, la teoría del déficit se cuestiona y la reflexión sobre la propia práctica es una poderosa herramienta para generar nuevas ideas y perspectivas (Armstrong y Moore, 2004). Se explicitan los propios valores y las teorías implícitas y se toma conciencia de la responsabilidad de cada cual tiene en desafiar el estatus quo y crear ambientes más interculturales e inclusivos.

Negociar las situaciones de resistencia y trabajar juntos profesorado, familias y alumnado para el cambio escolar genera un empoderamiento como agentes de ese cambio en todos, puesto que son más conscientes de su capacidad de intervención, de las expectativas de éxito y del reconocimiento público recibido por parte de los demás (GILL y CHALMES, 2007). Así, pues, esa mejora de la autoestima, mejora a su vez la eficacia y las expectativas sobre la posibilidad de cambio, por lo que el empoderamiento tiene una doble dimensión: emocional y ética, legitimando al profesorado y a la comunidad a tomar las riendas del cambio.

Esta es una poderosa consecuencia de estos procesos de construcción de ciudadanía crítica a través del cambio escolar: la mejora de la confianza, el respeto mutuo, las altas expectativas y la mayor sensibilidad hacia la diversidad y la complejidad de las identidades.

De este empoderamiento emocional y ético deriva el liderazgo del cambio. Todo cambio exige un liderazgo entendido como motor, apoyo, coordinación, compromiso e implicación. Un liderazgo que nace del empoderamiento de la comunidad y que, por tanto, debe ser compartido, inclusivo. Parte de lo que a cada cual le interpela como ciudadano, madre o padre y profesional. De lo que le mueve a la acción, de lo que le emociona y apasiona, del deseo de estar y compartir. Genera un sentimiento de pertenencia, de soberanía y co-responsabilidad. Uno no sólo debe aprender a liderar su propia vida, asumiendo la autonomía de sus decisiones, sino que debe aprender a participar en la vida pública, en lo colectivo. Aprender a liderar se convierte desde esta premisa en un saber necesario para promocionar la actitud crítica, la autonomía y la igualdad entre los sujetos. Los conocimientos que precisamos para este segundo tipo de liderazgo tienen bastante que ver con lo que Habermas denomina acciones comunicativas. Mientras que en liderazgo individual el camino viene marcado por la lucha que mantenemos con el dominio de las herramientas que nos pueden empoderar o con el hecho de tener en cuenta a los demás al planificar nuestros caminos hacia el éxito, en el colectivo la búsqueda del consenso y la respetuosa aceptación del disenso marcan las vías dialógicas que nos acercan a un entendimiento mayor (TRAVER, SALES y MOLINER, 2010). Esto nos lleva a hablar sobre de un liderazgo democrático, necesario para avanzar en proyectos interculturales e inclusivos (SHIELDS, 2004; GONZÁLEZ, 2008).

En los procesos que hemos iniciado en diversas escuelas y de acuerdo con la literatura sobre el tema, el equipo directivo es una pieza fundamental para abrir las puertas al cambio, tanto por razones de representatividad, disposición, disponibilidad, funciones asignadas por la administración educativa, como por responsabilidad y visión institucional. Sin embargo, si los equipos directivos asumen un liderazgo muy directivo y personalista, el proceso no puede abrirse a la pluralidad de voces y no hay delegación ni distribución de poder dentro

de la comunidad, por lo que las relaciones de poder jerárquicas impiden un enfoque dialógico de la discusión sobre la realidad y la toma de decisiones se vuelve autoritaria y no horizontal.

Por tanto, el liderazgo del equipo directivo permite arrancar el cambio y movilizar a la comunidad educativa, siempre y cuando esté dispuesto a compartirlo y distribuirlo entre los distintos colectivos y personas de la comunidad.

De igual modo, el liderazgo inicial ejercido por el profesorado, como segunda puerta que se abre al cambio, debe tener en cuenta la influencia de la familia y el medio, desarrollando los recursos necesarios para hacer extensiva la acción educadora a la familia y a la calle, dado que el destino de su alumnado es la vida social, la acción en una comunidad.

Para Gale y Densmore (2007), la implicación del profesorado en la construcción de una escuela para la ciudadanía crítica a través de medios democráticos viene dada por tres elementos íntimamente relacionados: a) la democracia radical, por la que se entiende la escuela, según el planteamiento deweyano, como un lugar privilegiado para vivir la democracia de manera participativa; b) la disposición crítica para con la sociedad: cuando se tiene una preocupación por las desigualdades sociales de manera que orientamos nuestro trabajo hacia un cambio social positivo; y c) el activismo político, que implica necesariamente una dimensión política colectiva.

Y de esta forma, partimos de lo que somos, de los que nos sentimos capaces y legitimados a hacer y ser y buscamos formas de organizarnos con otros para crear masa crítica suficiente para un cambio global.

Cómo nos organizamos: de lo individual a lo colaborativo

Lo que realmente convierte a cada persona en un ciudadano o ciudadana críticos no es la posibilidad de cambio individual, sino la capacidad de ser agentes de un cambio

social, de una transformación colectiva. En este sentido, el proceso de cambio será inclusivo e intercultural si es un proceso democrático y participativo, es decir, si generamos una cultura colaborativa.

Son necesarios espacios y tiempos para la reflexión colectiva: reuniones docentes, de aula, asambleas comunitarias... Lugares y horarios para el debate, el análisis, la exploración de problemas y la resolución de conflictos a través del consenso (COX y ROBINSON-PANT, 2008). Tiempo específico para construir equipo y romper el individualismo y las resistencias de otros compañeros y compañeras que no se atreven a innovar. Tiempo para mostrar buenas prácticas y contagiar con la implicación personal y las satisfacciones obtenidas.

Significa pasar de una cultura de formación individualista y gremialista a otra dialógica y comunitaria. Este cambio de cultura, como hemos visto, afecta a las relaciones de poder y supone la creación de procedimientos y espacios para el debate, la negociación y la participación democrática.

La cultura colaborativa que se desarrolla en los procesos de cambio que hemos asesorado, surge del reconocimiento de la pluralidad de voces y de la idea de escuela como comunidad de aprendizaje. La diversidad se valora como un factor valioso para la transformación y el diálogo intercultural se convierte en herramienta de aprendizaje y de construcción social del conocimiento (ARMSTRONG y MOORE, 2004).

Esta cultura colaborativa aumenta la autonomía de la comunidad educativa para gestionar el cambio hacia la idea de escuela eficaz para todos. Mejoran sus habilidades para tomar decisiones pedagógicas complejas, por lo que se convierten en protagonistas de los procesos decisorios escolares (GALE & DENSMORE, 2003).

El desarrollo de comisiones mixtas y asambleas como estrategias de participación democrática representa un cambio significativo hacia una cultura escolar intercultural e inclusiva.

La primera consecuencia de este desarrollo consiste en el paso de un primer lide-

razgo por parte del profesorado y equipos directivos hacia un modelo cada vez más cercano a un liderazgo compartido (MUIJS y HARRIS, 2006).

Esta progresión se hace evidente cuando el compromiso de los equipos directivos y su tendencia al liderazgo personal va dando paso gradualmente a una delegación de autoridad y responsabilidades al profesorado y al resto de la comunidad educativa. En este sentido, el apoyo de la Dirección es central para el éxito de un liderazgo distribuido (HARRIS y MUIJS, 2005). El uso del diálogo, la colaboración y las estrategias de negociación para manejar conflictos durante el proceso son las claves que destacan tanto el profesorado como las familias implicadas en experiencias de transformación escolar.

Una segunda consecuencia, derivada de la puesta en práctica de estrategias de participación horizontal en la escuela, es el desafío a su estructura vertical y a los estilos de gestión directivos, es decir, a las relaciones de poder preestablecidas.

Las sesiones de formación compartida, de reflexión comunitaria, las reuniones de las comisiones, los debates en las asambleas, proporcionan espacios para el aprendizaje dialógico en los que la toma de decisiones se hace más democrática e igualitaria, basada en un enfoque sociocomunitario de la escuela como organización (JIMÉNEZ y POZUELOS, 2001). El reto de futuro es asegurar la sostenibilidad de los cambios incipientes a través de la institucionalización y la consolidación de un proceso de investigación-acción participativa como proceso de autogestión de la mejora escolar y del desarrollo profesional y comunitario (HARGREAVES y FINK, 2006).

El paso de una cultura individualista a una cultura colaborativa tiene tres elementos clave que emergen del análisis de los estudios de caso:

- a) Asumir el proyecto como propio de toda la comunidad educativa. Vivirlo de forma parcelada o identificarlo más con un colectivo que con otros es una gran dificultad para el diálogo iguali-

tario y la búsqueda de entendimiento y consenso desde la fuerza de los argumentos y no del poder.

- b) Pluralidad de voces: respeto, tolerancia y empatía. El profesorado ha de aprender a tomar decisiones escuchando todas las voces. También las minorías son importantes, todos los colectivos y personas lo son, si se integran sus propuestas en un objetivo compartido.
- c) Transparencia informativa y avance desde el disenso: la implicación de toda la comunidad educativa requiere estar informados, comprender la realidad en su complejidad para poder tomar decisiones que no siempre son fáciles de consensuar. La confianza y la corresponsabilidad son fundamentales.

Por ello, en la construcción de la ciudadanía crítica a través del desarrollo de una cultura colaborativa, se enfatiza la importancia de aprender estrategias y tener recursos para facilitar la autoevaluación cooperativa y la toma de decisiones democrática, dos elementos clave para la reflexión crítica y el cuestionamiento colectivo de las prácticas de exclusión y racismo (BENJAMIN, 2002).

De hecho, para que el cambio escolar se produzca realmente, la formación y la comunicación deben incluir desde el principio a las familias y entidades locales de la comunidad educativa. Es necesario hacerlos partícipes del proyecto y escuchar sus aportaciones, así como sus críticas.

Por tanto, el profesorado tiene claro que en los procesos de cambio, en la innovación hacia propuestas más interculturales e inclusivas, en los que se desarrolla también algún momento de autoevaluación, es esencial consensuar el objetivo que se persigue, cuidar la información que se recoge entre todos y devolverla con sensibilidad, para que sirva de revulsivo y movilice a la comunidad para el cambio. El aspecto comunicativo está siempre presente en cuanto a: compartir las mismas metas, consensuar un proyecto común, divulgar la información y animar a la participación, escuchar aportaciones y críticas y hacer permeable

la escuela a la diversidad de perspectivas, voces y sueños.

Tal y como se realiza en las Comunidades de Aprendizaje, (JAUSSI ET AL., 2002; ELBOJ ET AL., 2002; ALCALDE ET AL., 2006), el que toda la comunidad comparta y explique su ideal de escuela, es el primer paso para articular el cambio. Se trata de contagiar, de unir a toda la comunidad en un proyecto compartido ilusionante y desafiante. En la literatura pedagógica se señala la participación familiar y comunitaria como uno de los factores que contribuyen de forma significativa al éxito escolar (FLECHA y TORTAJADA, 1999; JIMÉNEZ y POZUELOS, 2001) y a la superación de desigualdades educativas y sociales.

A partir de nuestra propia experiencia, en estudios anteriores (TRAVER, SALES y MOLINER, 2010) llegamos a la conclusión de que es más efectivo hacer partícipes del proyecto a las familias desde el primer momento, animándoles a participar también en la fase inicial de sensibilización. Observamos que las familias, por lo general, están bien dispuestas a la participación, sobre todo si se trata de ir más allá de la mera asistencia puntual a las actividades de carácter lúdico-festivo que se programan en el centro o a las tareas representativas y burocráticas que se les "permiten". Sin embargo, también son las que más miedos desatan entre el profesorado.

En muchos casos, las familias llegan a tener cierta implicación en las decisiones del centro, pero es más difícil que el alumnado sea visible y tenga realmente un papel relevante en el proceso de cambio. Abordar la educación desde planteamientos sociocomunitarios conlleva empezar a pensar en el alumnado como un agente capaz de participar plenamente en el hecho educativo en cada uno de los tres eslabones básicos de que se compone el comportamiento humano: pensar antes de hacer, hacer y valorar aquello que se ha hecho.

Los centros que toman conciencia de su labor en la formación de una ciudadanía crítica han ido incrementando la discreta participación del alumnado hasta convertirlo en una pieza clave del proceso de cambio.

Así, tanto en la elaboración del sueño como en el análisis y valoración de algunos resultados (grupos de discusión, grupos mixtos de trabajo) su implicación es mucho más directa y va aumentando en intensidad y calidad. Para ello el profesorado realiza una mediación encomiable, sobre todo con el alumnado de educación infantil, facilitando recursos para expresar las opiniones, hacer crítica constructiva, imaginar alternativas, tomar decisiones razonadas y planificar cursos de acción operativos.

Este aprendizaje de estrategias participativas implica a su vez un especial énfasis en reconocer y escuchar la pluralidad de voces y, por tanto, en desarrollar estrategias de comunicación intercultural que tengan en cuenta las barreras interpersonales y organizativas (VILÀ, 2007). Supone tomar conciencia de la influencia de los procesos comunicativos en todos los ámbitos escolares, no sólo en la interacción con el alumnado, sino también con las familias, entre profesionales y con entidades y autoridades educativas. En definitiva, crear una mirada comunicativa abierta y crítica donde no se compartan emociones, desde la igualdad, puesto que es necesario combatir la tendencia a poner el acento en la desigualdad y a olvidar lo común (RODRIGO ALSINA, 1997).

Todo ello implica altas dosis de Competencia Comunicativa Intercultural, conformada tanto por la sensibilidad intercultural, la conciencia intercultural como por las destrezas sociales necesarias (CHEN y STAROSTA, 1996).

De nuevo insistimos en que estos procedimientos y espacios en la organización y en la forma de aprender de la escuela deben integrarse en la estructura escolar en su fase de institucionalización de la cultura de cambio, por lo que la divulgación del proceso y la búsqueda de redes de apoyo, son evidencias de la sostenibilidad del cambio (HARGREAVES y FINK, 2006).

Cambiamos las prácticas, construimos ciudadanía

En los estudios que hemos realizado (ESCOBEDO y SALES, 2011) el profesora-

do entiende la formación desde la mejora de las prácticas de aula y no tanto desde la transformación del contexto escolar. En este sentido, de acuerdo con los resultados del estudio, proponemos iniciar la transformación desde la innovación y el cambio en la forma de enseñar y aprender, pero al tiempo hacerla extensiva al resto de contextos y agentes implicados. Junto a una actitud favorable a la inclusión es imprescindible disponer de un amplio repertorio de recursos y estrategias para conseguir que puedan aprender juntos alumnos diferentes. Se trata de estrategias para educar en la diversidad que integran la dimensión curricular y /o organizativa como talleres, rincones, proyectos de trabajo, enseñanza compartida, estrategias de acogida y socialización y todas aquellas dirigidas a fomentar la participación social del alumnado en el aula (comisiones de apoyo, círculos de amigos...) Así pues, aunque inicialmente partamos de la propia experiencia docente, pues es aquí donde el profesorado se muestra más predispuesto a iniciar el cambio, no olvidemos que este debe plantearse en todos los niveles (alumno, aula, profesor y escuela en su conjunto) mediante una estrategia múltiple.

La mejora educativa, en un principio, no se percibe como de una reflexión conjunta del centro, sino que se basa en la investigación-acción de aquellos docentes que se sienten insatisfechos con los resultados de sus prácticas de aula. Este es el terreno en el que se defienden mejor, en el que sienten que controlan los elementos de cambio, lo toman como un reto personal, con la colaboración de las familias, en el mejor de los casos y con la motivación del alumnado implicado.

Así pues, la percepción del profesorado consultado es que los cambios a nivel de centro son difíciles, los grandes cambios desgastan mucho y producen rechazo, además de que, en muchos casos, no dependen de ellos. En realidad, consideran que el aula es el espacio más adecuado para plantear mejoras, para hacer el seguimiento de los cambios, donde innovar y compartir experiencias inclusivas e interculturales.

El profesorado participante considera que se trata, en definitiva, de probar materiales y estrategias diferentes con otro enfoque, creando grupos de formación que den seguridad y eviten el aislamiento y la soledad que se siente en el aula. Por tanto, creen que hay que aprender a compartir lo que se hace en el aula, a formarse en grupo (comunidad), a sentirse acompañado en la teoría y la práctica, experimentar y evaluar. Sentirse seguro permite creer en el cambio y los cambios micro (prácticas de aula) pueden hacerse extensivos a un nivel macro (cultura de centro).

Se trata de que pequeños cambios pueda provocar grandes transformaciones, si sabemos en qué contexto global tienen sentido y qué impacto estructural suponen (ELLIOTT, 2011). En algunas escuelas, los cambios metodológicos, como sustituir los grupos flexibles por grupos interactivos ha implicado un cambio de horarios, de organización de las tutorías y del tipo de apoyos entre colegas que ha hecho visible la parte organizativa y estructural que había que modificar y que se había quedado invariable en otros proyectos previamente desarrollados.

Por otra parte, la sensación del profesorado de que el verdadero cambio viene de su inquietud y voluntad por emprender mejoras de aula, va acompañada de la creencia de que la Administración, no acaba de favorecer como debiera el arranque y sostenibilidad de las innovaciones a nivel global.

Cuando la Administración hace alguna propuesta de evaluación y planes de mejora, consideran que se hace de forma descontextualizada y que no aporta soluciones realistas para el centro que se implica en procesos de calidad.

Dice un profesor de secundaria: *“Se implica mucha gente, se dedican muchas horas y se busca mucha información, pero el proceso se hace demasiado costoso y largo. Al final, el centro se desmotiva y la información básica para tomar decisiones no retorna. Todo parece una pérdida de tiempo. La gente sale escarmentada”*.

Así pues, los procesos de cambio macro no parecen interesar al conjunto del profesorado, que los ve alejados de sus intereses y no ofrece mejoras reales para sus prácticas educativas.

Incluso hay una queja generalizada acerca de la función burocrática que acaban teniendo espacios docentes como los claustros, donde se podría compartir y consensuar ideas pedagógicas innovadoras, pero se dedican a otros menesteres que no generan sinergias.

De esta forma, lo macro está dominado por temas burocráticos, de gestión de la calidad y organizativos que “distraen” de lo que realmente preocupa al profesorado que desea cambiar hacia enfoques inclusivos e interculturales: lo que pasa en el aula.

La escuela inclusiva todavía se ve lejos, difícil de alcanzar desde el trabajo voluntarista del profesorado. Muchos son los factores macro que parecen no acompañar su necesidad e intención de cambio. Esta sensación de impotencia se comienza a aliviar cuando se encuentran espacios colectivos de participación como seminarios, grupos de trabajo, redes de apoyo, proyectos colaborativos o comunidades de aprendizaje. Por tanto, el gran paso del pequeño cambio que viene del aula hacia un proyecto de escuela abierta y de ciudadanía crítica depende de su capacidad y voluntad de implicarse con el entorno, las familias, los cambios sociales. Se rompe la inercia institucional hacia enfoques transformadores e innovadores que retan la resistencia al cambio.

Ya no depende del voluntarismo del profesorado o del carisma de unos pocos, sólo, sino del liderazgo distribuido (más sostenible en recursos humanos) y mecanismos de institucionalización (la gente cambia, la cultura de cambio permanece), renovando el sueño, la acogida, la formación... Esa es la garantía para la sostenibilidad del cambio: el paso de la cultura técnica a las comunidades de aprendizaje dialógico y cooperativo (AUBERT ET AL., 2008; COOPER, 2007).

Planteamos una revisión global de la organización y cultura escolar y, por tanto de las actitudes y prácticas desarrolladas en la comunidad a largo plazo, no sólo desde cambios coyunturales que pueden resolver situaciones problemáticas inmediatas que no favorecen una transformación profunda de la institución (SANTOS GUERRA, 2000). Nuestro interés se centra en analizar y valo-

rar las dimensiones y factores que pueden propiciar un cambio hacia la ciudadanía crítica en el ámbito escolar, desde el día a día y las posibilidades y potencialidades que el propio centro escolar detecta y desarrolla, desde negociación y resolución de conflictos, como estrategia y herramienta para consensuar mínimos de convivencia y de indagación colaborativa de la comunidad educativa (NEWTON y TARRANT, 1992).

Como apuntan Ayuste et al. (1999), para recuperar el papel de las personas como elemento central del hecho educativo por encima del poder de las estructuras es preciso contemplar el hecho educativo simultáneamente como sistema y como mundo de la vida. Según estos investigadores, el concepto de mundo de la vida de Habermas nos permite contemplar a las personas como sujetos herederos de tradiciones e iniciadores de nuevos actos. De esta forma es posible retornar a los seres humanos el protagonismo que nunca deberían haber perdido en el camino de los sistemas educativo y social hacia la transformación y mejora personal y social.

De lo contrario, los medios de control asociados al poder escolar acaban sustituyendo a la comunicación realizada por medios no verbales, desembocando en la burocratización de las decisiones. La lógica y la búsqueda de eficacia de las acciones orientadas al éxito acaba haciendo desaparecer de los espacios de participación comunitaria la lógica propia de la acción que busca el entendimiento, de la acción comunicativa.

En función de cómo defina cada centro lo que entiende por comunidad educativa, el grado de apertura y de relaciones con el propio territorio, y las vías, los tipos de participación y los elementos sobre los que participar, las relaciones entre las familias, la comunidad educativa y el centro variarán de forma significativa. En la literatura pedagógica se señala la implicación y participación familiar y comunitaria como uno de los factores que, adecuadamente potenciados y optimizados, contribuyen de forma significativa al éxito escolar y a propiciar una mejora de la igualdad de oportunidades en la escuela (APPLE y BEANE,

2005). Como apuntan estos autores, las experiencias educativas estructuradas desde la participación y la acción conjunta de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y agentes sociales y comunitarios), basados en procesos dialógicos y cooperativos de aprendizaje, esconden algunas de las principales claves para superar las desigualdades educativas y sociales, eje de la construcción de la ciudadanía crítica.

Los nuevos requerimientos de la sociedad globalizada exigen que familias, educadores y legisladores se planteen seriamente cómo preparar a la gente para su participación activa y crítica como ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI. En este sentido, creemos que la escuela es un ámbito privilegiado para desarrollar ese concepto de comunidad democrática e intercultural, convirtiéndose en un modelo organizativo transportable a la organización de toda la sociedad civil, y por lo tanto, en un agente activo de la reconstrucción social. Esto quiere decir que si la sociedad civil participa en la escuela para hacerla verdaderamente intercultural y, por lo tanto, democrática (en la toma de decisiones, en la definición de los fines, articulando las relaciones, proponiendo modelos culturales), la escuela se convierte a su vez en una unidad global de cambio. De esta forma conecta el ámbito micropolítico del aula y la escuela con el macropolítico, de la sociedad compleja, mestiza y global, enredándonos en redes de apoyo y comunicativas que son, a su vez, en su desarrollo y objetivo interculturales e inclusivos. Que parten de lo que somos y nos sentimos cada uno de nosotros, que nos hacen compartir con otros nuestros sueños y nos llevan juntos a explorar territorios desafiantes y estimulantes de ciudadanía crítica.

Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.

- AGUADO, T. E AL. (2003). Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education Contexts, *Equity & Excellence in Education*, 36 (1), 50-63.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW et al. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. Londres: David Fulton Publishers.
- ALCALDE, A. I. et al. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- APPLE, M. y BEANE, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARMSTRONG, F. y MOORE, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. London: Routledge Falmer.
- AUBERT, A. et al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- AYUSTE, A. et al. (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BARTOLOMÉ, M. (2008). Igualdad versus Equidad ¿Enfoques divergentes ante la diversidad educativa? (pp. 155-187). En F. Etxeberria et al. (Coord.) *Convivencia, Equidad, Calidad*. Donosti: EREIN.
- BAUMAN, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- BECK, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- BEHHABIB, S. (2000). *Diversitat cultural, igualtat democràtica. La participació política en l'era de la globalització*. Valencia: Tàndem Edicions.
- BENJAMIN, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- BILBENY, N. (1999). *Democràcia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Traducido y adaptado por traducción y adaptación: Ana Luisa López, David Durán, Gerardo Echeita, Climent Giné, Esther Miquel, Sebastián Moratalla y Marta Sandoval. Madrid: CSIE y consorcio Interuniversitario para la Educación Inclusiva.
- CHEN, G.M. y STAROSTA, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- COOPER, J. (2007). Strengthening the case for community-based learning in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58 (3), 245-255, mayo-junio.
- COX, S., & ROBINSON-PANT, A. (2008). Power, participation and decision making in the primary classroom: children as action researchers. *Educational Action Research*, 6 (4), 457-468.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- ECHEÍTA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ECHEÍTA et al. (2008). *Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate*. XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial, Universidad de Vic.
- ELBOJ, C. et al. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELLIOTT, J. (1989 a). Action-Research: normas para la autoevaluación en los colegios. En AA.VV. *Investigación/acción en el aula*. València: Conselleria de

- Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (2.^a edición).
- ELLIOTT, J. (1989 b). Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación en la acción. En AA.VV. *Investigación/Acción en el aula*. València: Consellería de Cultura, Educació i Ciència, Generalitat Valenciana (2.^a edición).
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (2011). Educational Action Research and the Teacher, Congreso Internacional de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. Quaderns Digitals.net nº 69 [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=824&PHPSESSID=7a9abf552f7f16fc53ffe317260e6d65]
- ESCOBEDO, P. y SALES, A. (2011). El cambio viene del aula: estrategias y recursos para la educación inclusiva. Congreso Internacional de Estrategias Educativas Inclusivas. Castellón. *Quaderns Digitals.net* (en prensa).
- ESCUADERO, J. M. (2002). *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- FINK, D. y STOLL, L. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- FLECHA, R. y TORTAJADA, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernon (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- GALE, T. y DENSMORE, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona, Octaedro.
- GILL, H., & CHALMES, G. (2007). Documenting diversity: an early portrait of a collaborative teacher education initiative. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 11(5-6) 551-570, septiembre-noviembre.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>. [Consultado el 10 de enero de 2012].
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Londres: Cassell.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: MINEDUC / Ediciones Morata.
- HARRIS, A., y MUIJS, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- JAUSSI, M. L. et al. (COORD.) (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- JIMÉNEZ, J. R. y POZUELOS, F. J. (2001). Una escuela pública abierta a la comunidad. *Investigación en la escuela*, 44, 5-17.
- KINCHELOE, J. L. y STEINBERG, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LEVIN, H. (1998). Accelerated schools: a decade of evolution (pp. 807-830). En A. Hargreaves; A. Lieberman; M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International*

- handbook of education change*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y Currículum*. Madrid: Morata.
- MOLINER, O.; SALES, A. y TRAVER, J. (2007). Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción y apoyo entre colegas para una educación intercultural e inclusiva. Congreso de Orientación Educativa y Profesional. *Quaderns Digitals.Net* [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10390]
- MUIJS, D. y HARRIS, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- NEWTON, C. y TARRANT, T. (1992). *Managing Change in Schools. A practical handbook*. London: Routledge.
- RODRIGO ALSINA, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB d 'Afers Internacionals*, 36, 11-21.
- SALES, A. y GARCÍA LÓPEZ, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SALES, A.; MOLINER, O. y TRAVER, J. (Eds.) (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- SHIELDS, C.M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 11-134.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- TRAVER, J.; SALES, A. y MOLINER, O. (2009). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (8), 97-119.
- VILÀ, R. (2007). La comunicación intercultural, nuevo reto educativo. En E. Soriano (coord.) *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 259-294). Madrid: La Muralla.

Sobre la autora

Auxiladora Sales Ciges es profesora de la Universitat Jaume I de Castelló. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Centra su investigación en Educación Intercultural inclusiva, metodología didáctica y formación del profesorado. Sus últimos proyectos se concretan en: "La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción" y "Recursos y estrategias pedagógicas para la educación inclusiva intercultural". Es co-autora, entre otras, de las siguientes publicaciones: "Programas de Educación Intercultural", Desclée de Brouwer; "Necesari@s", FAD; "Claves educativas para escuelas no conflictivas", Idea Books; "The Challenge of Intercultural Education in Spain", Lawrence Erlbaum Associates.

Contacto: asales@edu.uji.es

