

LA CULTURA ESCOLAR EN EL CAMBIO HACIA LA ESCUELA INTERCULTURAL INCLUSIVA

Paula Escobedo Peiro, Auxiliadora Sales Ciges y Reina Ferrández Berrueco
Universitat Jaume I

Fechas de recepción y aceptación: 5 de marzo de 2012, 28 de marzo de 2012

Resumen: Tratando de acercarnos a la mejora educativa desde parámetros de calidad y equidad, apostamos por un modelo educativo de igualdad y justicia. Este es el modelo intercultural inclusivo, que apuesta por la igualdad de oportunidades favoreciendo la construcción de una sociedad democrática y crítica. Pero los procesos de cambio hacia la inclusión son complejos y existen múltiples factores que favorecen o impiden la transformación de una institución educativa. En el artículo, a partir de la guía CEIN, analizamos algunos de los elementos de la cultura escolar que inciden en el cambio. Se presenta en este artículo el proceso de cambio que han iniciado dos centros en el curso 2011-2012 para convertirse en una comunidad de aprendizaje. Para concluir, tratamos de mostrar la relación que existe entre la cultura escolar, desde los elementos de la guía CEIN, con el proceso de cambio de las experiencias presentadas.

Palabras clave: mejora educativa, cambio educativo, modelo intercultural inclusivo, comunidades de aprendizaje.

Abstract: Trying to approach to the educational improvement from parameters of quality and equity, we focus on an educational model of equality and justice. This is the intercultural inclusive model, which focus on promoting equal opportunities for building a democratic and criticism society. But the change processes towards the inclusion are complex and there are many factors that promote or inhibit the transformation of an educational institution. In the article, from the CEIN guide, we discuss some of the elements of school culture that affect to the change. Presented in this article the process of change that two centers have started during 2011-2012 to become a Learning Com-



munity. In conclusion, we try to show the relationship between school culture, since the elements of the CEIN guide, with the process of change of the experiences presented.

Keywords: educational improvement, educational change, intercultural inclusive model, learning communities.

1. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL MODELO INCLUSIVO INTERCULTURAL

En las últimas décadas, la sociedad ha experimentado profundos cambios orientados hacia la construcción de una sociedad globalizada. Hemos pasado de la sociedad industrial, basada en la acumulación de conocimientos, a la sociedad de la información, en la que es esencial la capacidad crítica de la ciudadanía para seleccionar el conocimiento, procesarlo y ser capaces de construirlo. Aunque la escuela realiza esfuerzos para formar una ciudadanía crítica, todavía viene arrastrando un modelo educativo tradicional que no siempre responde a las necesidades actuales. No obstante, cada vez son más las transformaciones que se realizan en los centros para poder situarse en un modelo que genere igualdad de oportunidades, que potencie un pensamiento crítico y que luche por la equidad. En definitiva, un modelo intercultural inclusivo capaz de atender a la diversidad de todo el alumnado (Sales, 2007; Sales, Moliner y Traver, 2010). Modelo desde el que la escuela intenta responder a la diversidad de cada una de las personas que conviven en el centro. Pero las estructuras que encontramos en las instituciones educativas tienden a la homogeneización de la educación. Desde el modelo intercultural inclusivo la educación necesita adaptarse al alumnado y no a la inversa. Se trata de favorecer una educación personalizada que atienda a la diversidad.

Por diversidad, entendemos la riqueza por la que cada uno es como es y no como nos gustaría que fuera (López, 1999). Como dicen Jiménez y Vilà (1999: 28), la diversidad es “una característica intrínseca a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”. A partir del reconocimiento de la diversidad, asumimos que, como personas, todos somos iguales, pero desde el derecho a la diferencia (Sales, 2007). Como Blanco indica (1999: 59), “el derecho a la igualdad de oportunidades no significa tratar a las personas igual, sino dar a cada uno lo que necesita en función de sus características y necesidades individuales”.

Sería maravilloso que las comunidades educativas fomentaran la igualdad de oportunidades de todos sus miembros para construir sociedades más justas. Desde el modelo intercultural inclusivo se intenta empoderar a toda la comunidad. Así, la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados, según Parrilla (2002: 18): “el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las



comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas normales”. La inclusión ha de garantizar la participación activa de todos los miembros de la comunidad en las iniciativas que allí se desarrollan. Dentro de este marco conceptual e ideológico encuadramos la educación intercultural inclusiva como:

Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la justicia y la solidaridad (Sales y García, 1997: 46).

Este modelo trata de generar condiciones que permitan la igualdad de oportunidades educativas para poder alcanzar las mismas opciones que el resto de personas en la sociedad. Permite que el alumnado participe activamente en la sociedad y pueda desarrollarse plenamente como una persona crítica. Valora la diversidad como un elemento de enriquecimiento y crecimiento personal y social (aprendemos de todos/as). Pretende reducir las desigualdades que existen en la sociedad, favoreciendo el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible que incorpora elementos culturales del entorno (Sales y García, 1997). Pero para poder atender a la diversidad es necesaria una estructura flexible que lo permita, basada en la transformación de la comunidad escolar como fuente de aprendizaje (Flecha, 2009). Por eso, en este artículo también hacemos referencia al proceso de cambio hacia las comunidades de aprendizaje como una posibilidad de propiciar la inclusión desde la educación.

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto dirigido a la transformación de centros educativos. Se pretende cambiar las prácticas educativas para conseguir que todo el alumnado pueda alcanzar el aprendizaje y, como dicen Flecha y Puigvert (2002), que nadie quede marginado/a por la procedencia de su clase, etnia, estatus, género, etc. Para conseguir la transformación es necesario que el profesorado promueva prácticas inclusivas y que las familias participen activamente en la educación de sus hijos e hijas. Además, es necesario que desde la comunidad educativa se compartan unos principios pedagógicos. Algunos de los principios que enuncian Flecha y Puigvert (2002) son los siguientes: creación de una organización y un ambiente de aprendizaje; la institución educativa es el centro de aprendizaje de la comunidad; la enseñanza tiene propósitos, se planifica para todo el colectivo y tiene finalidades claras, compartidas por la comunidad; se fomentan altas expectativas; hay un desarrollo de la autoestima; la evaluación es continua y sistemática; la participación del alumnado, de la familia y de la comunidad se realiza de forma igualitaria; el liderazgo escolar es compartido y la educación se da entre iguales.



La transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje se realiza a lo largo de las siguientes fases: sensibilización, toma de decisiones, sueño, prioridades, comisión de trabajo o planificación. Fases que quedaran explicadas posteriormente, a partir del proceso de cambio seguido en dos centros con los que trabajamos desde el grupo MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica, de la Universitat Jaume I).

Como proceso de cambio, partimos de la idea de que la mejora educativa y escolar debe realizarse desde parámetros de calidad y equidad. En este sentido, las escuelas que se orientan hacia la inclusión y la interculturalidad se esfuerzan por generar oportunidades para el alumnado más vulnerable, considerando la diversidad como algo habitual y deseable (Murillo, 2008), y convirtiendo la equidad en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación. Como algunos autores indican (Echeíta, Parrilla y Carbonell, 2008), no puede haber calidad sin inclusión, puesto que si la educación es un derecho para todas las personas, la inclusión es el indicador que nos permite crear una sociedad de todos y para todos. Además de la inclusión, asumimos la interculturalidad como otro factor esencial en el camino hacia la mejora educativa, puesto que prepara para la vida en una sociedad plural (Casanova, 2005). Sociedad en la que es necesaria la construcción de una ciudadanía crítica intercultural y responsable. Desde este planteamiento, Bartolomé (2008) introduce el concepto de pedagogía de la inclusión como elemento clave para la construcción de una sociedad democrática. Construcción que debe realizarse también desde la escuela, a partir de un planteamiento inclusivo. Como indican Sales, Ferrández y Moliner (2012), el planteamiento de mejora de la escuela sitúa a esta en el eje central del cambio, con una doble visión: la escuela como líder del cambio y la transformación de la cultura escolar como factor decisivo para lograr cambiar la educación. De esta manera, encontramos antecedentes de mejora escolar en proyectos de 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) en el ámbito internacional. De hecho, estudios anteriores (Murillo, 2003) explican los cinco factores clave para la mejora escolar: *a*) La escuela como centro del cambio; *b*) el cambio depende del profesorado; *c*) el papel determinante de la dirección; *d*) la escuela como comunidad de aprendizaje, y *e*) cambiar la forma de enseñar y aprender. Siguiendo esta línea de investigación, la cuestión central de este trabajo plantea el análisis de los elementos de la cultura escolar que pueden favorecer el cambio educativo hacia el modelo intercultural inclusivo.



2. LA CULTURA ESCOLAR COMO POTENCIADORA DEL CAMBIO

Hay distintos elementos que influyen en el cambio. Por eso, antes de pensar en la escuela que queremos deberemos tomar conciencia sobre la escuela que tenemos. Es decir, tratar de comprender la escuela y su cultura antes de querer cambiarla (Hernández, 2009). Para eso es necesario analizar la cultura escolar y comprender los elementos que están influyendo en el cambio.

Según Ortiz y Lobato (2003: 30), la cultura escolar es “el conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenido de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela”. Es un concepto complejo que no puede entenderse sin llegar a definir los elementos que influyen en su propia realidad. Ortiz y Lobato (2003) se centran en siete dimensiones de la cultura escolar: la cultura de cambio, la vinculación de la comunidad, la colaboración, la colegialidad, la comunicación, la colaboración de la Administración y el tipo de liderazgo. Estas dimensiones influyen y llegan a determinar la transformación de una escuela. Por eso, al igual que otros autores, pensamos que la cultura escolar puede potenciar el cambio, pero también puede estar inhibiéndolo (Bolívar, 1996; Ortiz y Lobato, 2003). Lobato (2001) comprobó que existía relación significativa entre la cultura escolar y la capacidad para desarrollar estrategias inclusivas en los centros. Más adelante, Ortiz y Lobato (2003), tras el estudio de dos centros educativos, evidencian la relación entre cultura escolar y la inclusión, afirmando que un centro escolar en el que está presente la cultura de cambio y exista colaboración entre el profesorado y la comunidad tendrá más posibilidades de transformarse para poder atender a la diversidad. Además, para favorecer un ambiente de aprendizaje positivo y promover un sentimiento de pertenencia y afecto hacia el centro, estas autoras señalan que es esencial crear un ambiente de relación positiva entre el profesorado, buenos niveles de comunicación, una administración que apoye al profesorado y un líder pro-activo, participativo y con una filosofía inclusiva.

Pero para transformar la cultura escolar del centro necesitamos también reflexionar sobre los valores, los objetivos y las acciones que se realizan y que necesariamente deben ser transformados para mejorar. Como dice Bolívar (1996), el cambio cultural implica la interiorización de nuevos valores y normas que él conlleva. Esto supone, para que el cambio sea productivo, habilidades, capacidad, compromiso, motivación y creencias como motor de ese cambio.

En nuestra experiencia con el trabajo en algunos centros, utilizamos la guía CEIN (*Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva*) (Sales, Moliner y Traver, 2010), que surge de la adaptación del *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2000) y de las escalas de observación para contextos interculturales de Aguado *et al.* (2003). En esta



encontramos elementos clave de la cultura escolar que tenemos que conocer a la hora de plantearnos la transformación.

La guía CEIN centra la reflexión inicial a partir de tres preguntas clave: ¿cómo somos?, ¿cómo nos organizamos? y ¿cómo aprendemos y enseñamos? En relación con la primera pregunta, ¿cómo somos?, los elementos que se analizan son los valores compartidos entre los miembros de la comunidad: si existe una valoración positiva de la diversidad y si entre los miembros del centro hay altas expectativas hacia el cambio y hacia los distintos colectivos que configuran la comunidad.

La segunda pregunta, ¿cómo nos organizamos?, hace referencia a distintos elementos. Se centra en el proyecto educativo intercultural inclusivo; en conocer cómo es el liderazgo, si es compartido e inclusivo, si existe una cultura colaborativa; en indagar sobre los tiempos y espacios para la reflexión y la innovación; en conocer cómo es la comunicación y mediación intercultural y, finalmente, si existe participación de la comunidad y cómo es esa participación.

Todo este entramado desciende e influye en aspectos tan concretos como la práctica diaria y el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en el centro y en las aulas. Por eso nos preguntamos ¿cómo aprendemos y enseñamos? Los elementos que tenemos en cuenta y que nos ayudan a concretar esta pregunta son los agrupamientos heterogéneos, los objetivos y contenidos curriculares que tratan de formar al alumnado en competencias; la metodología participativa y cooperativa; actividades que sean globalizadoras y una evaluación diversificada; la gestión dialógica del aula; la formación del profesorado en competencias de comunicación intercultural y cómo es el desarrollo profesional y el comunitario.

En definitiva, lo que se pretende con la Guía CEIN es contribuir a la creación de un centro lo más inclusivo posible, partiendo de las necesidades que tenga la escuela y del conocimiento de su cultura escolar. Durante el proceso, se pretende crear un clima de colaboración entre los miembros que sea coherente con el modelo que se quiere propiciar desde la escuela. Un modelo de inclusión, donde la innovación es el resultado de una cultura basada en la colaboración, en las altas expectativas entre los miembros, el consenso sobre los valores, el apoyo del entorno y el liderazgo compartido (Bolívar, 1996). Y todo esto desde interacciones basadas en la igualdad. Interacciones transformadoras que contribuyan a que las personas y los grupos salgan de la desigualdad en que se encuentran, transformado el contexto en el que esa desigualdad se crea (Flecha, 2009).

Como dice Hernández (2009: 6), “el desafío es construir una nueva forma de hacer escuela, que más que un espacio físico sea una organización que aprende, con una nueva modalidad de gestión y cultura escolar que permita situar a sus directivos, profesores y alumnos como reales protagonistas del hacer institucional”.



3. EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

En general, no podemos decir que hoy en día la mayoría de escuelas son inclusivas. La realidad en los centros responde más bien a un modelo normalizador e integrador. Sin embargo, hay algunas escuelas que se han planteado un cambio, o también hay docentes que entienden la educación desde otros parámetros. Por ejemplo, desde la igualdad y la capacidad crítica, o desde la libertad y la justicia. Desde estos principios tratan de construir su quehacer educativo. En algunas escuelas, en las que este tipo de reflexiones llegan a compartirse, en un momento dado se decide dar el paso y realizar el cambio a nivel de todo el centro. El objetivo que persiguen estas escuelas es transformarse para ser una escuela intercultural inclusiva.

Como dice Essomba (2006), el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva es un objetivo compartido por prácticamente todos los sectores del sistema educativo, ya que este modelo es decisivo para el aumento de la calidad en educación. No obstante, no todos los agentes educativos actúan de la misma manera. Es decir, no se realizan las mismas acciones desde la Administración que desde las aulas para favorecer la transformación de la escuela. Del mismo modo, la repercusión tampoco es la misma, en función de donde provenga la propuesta. Por ejemplo, si viene desde agentes externos o si se promueve desde el propio centro (Bolívar, 1996). En este artículo hablamos de cambio refiriéndonos a las transformaciones que vienen del propio centro. En concreto, basándonos en nuestra experiencia con el trabajo junto con otras escuelas tratamos de responder a las siguientes preguntas: ¿por qué los centros se plantean el cambio? y ¿cómo se realiza el cambio y cuál es el camino que recorre una escuela para transformarse?

En relación con la primera pregunta, hay diversos motivos por los que un centro puede plantearse orientarse hacia el modelo inclusivo intercultural. En general, los centros se plantean el cambio por dos motivos principales: el interés por disminuir el fracaso escolar y el de mejorar la convivencia. En concreto, las experiencias que conocemos sobre transformación en centros se han planteado el cambio por estas dos cuestiones y porque han conocido las transformaciones de otras escuelas que habían realizado ya el cambio. El éxito educativo alcanzado por estas ha supuesto un reto para las escuelas con las que trabajamos. Pero como factor principal para propiciar el cambio es necesario que desde el centro se haga explícita dicha necesidad, como un objetivo compartido de la comunidad. Por norma general, son el profesorado y las familias quienes suelen detectar las necesidades que existen en su escuela, y normalmente es una parte del profesorado la que explicita la necesidad de realizar una mejora en el centro.

Pero el camino para transformarse es complejo. Como todo cambio, no es algo puntual que se realiza en poco tiempo, sino que se trata de un proceso, costoso y lento



(Fullan, 1982; Stoll y Fink, 1999). Es un proceso en el que se requiere un diálogo igualitario, la reflexión y el compromiso de todas las personas que forman parte de la comunidad para poder llegar a acuerdos. También es un proceso en el que todos sus miembros, o al menos una masa crítica de la comunidad, tiene que comprometerse. Para ello, la comunidad educativa necesita darle sentido al cambio, a qué se debe cambiar y por qué (Mingorance, 2000), ya que el cambio será real en la medida en que sea una necesidad para sus miembros (Bolívar, 1996; Marcelo y Estebaranz, 1999; Stoll y Fink, 1999).

Con relación a cómo se realiza el cambio, narraremos el proceso seguido basándonos en los últimos casos con los que hemos trabajado. En concreto en dos CEIP (Centros de Educación Infantil y Primaria) que han iniciado el cambio este curso (2011-2012). Aunque cada uno de ellos tiene sus particularidades y genera situaciones distintas, el proceso ha sido el mismo: toma de contacto y posterior sensibilización, la toma de decisión, el sueño, la priorización de los sueños, la implementación y el seguimiento. Finalmente, contemplamos una última fase a la que llamaríamos reflexión y valoración, aunque en las experiencias que hemos nombrado anteriormente todavía no hemos llegado a esta parte.

El proceso de cambio que están realizando los centros se basa en el modelo de comunidades de aprendizaje desarrollado por el CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, de la Universidad de Barcelona). Si bien el nombre de todas las fases no es exactamente el mismo, su proceso de cambio se toma como precedente para la acción.

En primer lugar, se realiza la demanda desde el centro. En concreto, algún miembro del centro educativo se pone en contacto con nuestro equipo de investigación MEICRI, pidiendo formación por alguna de las problemáticas del centro o directamente, pidiendo asesoramiento en su proceso de transformación. Tras este contacto, realizamos una primera reunión del equipo de investigación junto con el profesorado del centro para que nos cuenten cuál es su situación. En esta primera aproximación el equipo docente decide si están dispuestos a formarse para que toda la comunidad educativa pueda conocer en qué consisten las comunidades de aprendizaje. Con la idea final de poder decidir si quieren o no iniciar el proceso de cambio.

Iniciamos el proyecto con la *sensibilización*. Esta es una fase de formación a la que puede acudir toda la comunidad educativa y que está destinada al profesorado y a las familias. En los centros en los que hemos trabajado, esta fase ha tenido una duración aproximada de veinte horas, repartidas a lo largo de unas seis sesiones. El objetivo de esta fase es formar a la comunidad para que posteriormente puedan decidir si quieren o no iniciar el proceso de transformación. El contenido de estas sesiones abarca distintos aspectos relacionados con la sociedad actual y el modelo de escuela que mejor puede responder a las necesidades actuales. Además, una parte de la formación consiste en



mostrar lo que denominamos “buenas prácticas”. Se acercan al centro personas que realizan prácticas inclusivas para poder compartir su experiencia con la escuela. Esta fase, además de formar y sensibilizar a la comunidad, trata de crear un sentimiento compartido entre las familias y el profesorado por un mismo proyecto (Traver, Sales y Moliner, 2010).

Después de la formación, ambos colectivos *toman la decisión* de si quieren iniciar el proceso de cambio hacia un modelo inclusivo intercultural de escuela. Para que el proyecto pueda realizarse, es necesario que al menos una masa crítica del claustro (más del 70%) se implique y que no haya ninguna persona beligerante contra la realización del proyecto. Una vez que se ha decidido iniciar el cambio, el profesorado convoca una asamblea con toda la comunidad educativa. A esta asisten las familias, el profesorado y una parte del alumnado. Además, también pueden asistir todos los vecinos del barrio, asociaciones, etc. La finalidad de la asamblea es dar a conocer el proyecto a la comunidad, invitándola desde ese momento a participar e implicarse en aquel. Como curiosidad, nos hemos encontrado con cierta desconfianza del profesorado sobre la asistencia de las familias a la asamblea. Sin embargo, la realidad ha superado con creces las expectativas del profesorado.

En la fase del *sueño* se invita a cada una de las personas que forma parte del proyecto a soñar la escuela que le gustaría tener, dejando sus deseos por escrito en un buzón preparado para esto. Aunque la asamblea es el primer lugar donde se invita a soñar, el buzón sigue estando en alguna zona visible del centro para que todos sus miembros puedan ir depositando sus sueños durante unas semanas.

Tras esta fase necesitamos *priorizar* esos sueños, para especificar qué acciones vamos a realizar a corto y a largo plazo. Para ello se crean comisiones mixtas, formadas por maestros/as, familias, alumnado, etc. Se analizan los sueños de la comunidad y se priorizan aquellos sueños que por distintos motivos habrían de cumplirse cuanto antes. En uno de los centros, en primer lugar se han agrupado los sueños por categorías (sueños sobre el rendimiento, sobre infraestructura, sobre la relación con las familias, etc.) y, en segundo, se ha creado una comisión para cada una de estas categorías encargada de gestionar los sueños.

A partir de la gestión que realizan las comisiones, todos los miembros de la comunidad se organizan para llevar a cabo la *implementación* de los sueños. Esta fase comprende tanto la acción como el seguimiento de los sueños para que sigan presentes en el contexto escolar. Como apuntan Traver, Sales y Moliner (2010), los cambios se realizan a partir de decisiones colegiadas, que tienen un seguimiento continuo, realizado a partir de las comisiones mixtas. En esta fase es el momento de poner en marcha los planes que se han debatido y consensuado en reuniones anteriores. La función del equipo investigador no es otra que la de asesorar y apoyar las decisiones que se toman en las comisiones.



Después de haber puesto en marcha los sueños necesitamos *reflexionar* sobre ellos y *valorar* cómo ha sido el proceso. Esta parte devolvería el *feed back* esencial para poder avanzar hacia la mejora educativa. Además, esta fase daría pie a un nuevo comienzo, a partir de las reflexiones y conclusiones alcanzadas sobre los cambios conseguidos anteriormente. Pero como ya hemos dicho, es una fase todavía desconocida para los centros que describimos en el presente artículo.

Respecto al tiempo durante el que se realiza el proceso de cambio, al igual que otros autores (Moliner y col., 2008; Traver, Sales y Moliner, 2010), pensamos que es importante realizar los primeros cambios a lo largo del mismo curso académico. Es decir, que el proceso de transformación inicial pase por todas las fases, de manera que se alcancen algunos de los sueños propuestos. De este modo pueden encontrarle más sentido al cambio y estar más motivados para seguir realizando transformaciones durante los cursos posteriores.

4. CONCLUSIONES

Puesto que la cultura escolar y sus elementos son básicos para generar transformación en el centro, concluiremos el artículo tratando de explicar la relación que existe entre algunos de los elementos de la cultura escolar que aparecen en la Guía CEIN y el proceso de cambio seguido por las escuelas para adoptar el modelo intercultural inclusivo.

Empezamos por los *valores compartidos* como generadores de cambio. Es decir, para que el proceso de cambio sea real tiene que ser un proyecto compartido por toda la comunidad. Será compartido en la medida en que sus miembros se hayan cuestionado los valores que hay detrás del cambio y los compartan. Pero, además, es necesario poner en acción los valores (Booth, 2006). Según Flecha (2009), lo que necesitamos para mejorar la educación no son buenas intenciones sino compromisos para mejorar la práctica educativa. En los procesos de cambio hacia la transformación de las escuelas inclusivas, estos compromisos se adquieren en la fase del sueño y selección de prioridades (Flecha, 2009). Pero a esto nos podemos comprometer siempre y cuando nuestros valores estén en consonancia con las acciones que vayamos a realizar. Por tanto, los valores están presentes en la fase de los sueños y en su implementación.

Otro elemento que es necesario para la transformación de la escuela son las *altas expectativas*. Es necesario creer en la potencialidad de todas las personas para que realmente la escuela pueda ser de todos sus miembros. Ligado a las altas expectativas está la comunicación *intercultural*. Ya que si partimos de un aprendizaje dialógico (Habermas, 1987), en el que la importancia es el valor de los argumentos y no la persona que los expresa, necesitaremos consensuar voces distintas para llegar a proyectos compartidos.



El *liderazgo inclusivo* es otro elemento de la cultura escolar que está presente en el proceso de transformación y que determina el propio cambio. Como sostienen Ortiz y Lobato (2003), es necesario un liderazgo con filosofía inclusiva que sea activo y propositivo. Esto es posible cuando todas las personas implicadas adquirimos responsabilidades en el cambio. A partir de las comisiones mixtas se favorece la participación de todos los miembros, generando un liderazgo compartido.

La *cultura colaborativa* es otro de los elementos presentes en el desarrollo del proceso de cambio que se potencia desde las comisiones mixtas. Pero para favorecer la cooperación y la colaboración se requiere de tiempos y espacios destinados a la reflexión y la innovación.

Finalmente, el aula es otro de los escenarios del cambio. A partir de una *metodología participativa y cooperativa* y de *actividades globalizadoras* se trata de fomentar una escuela más inclusiva.

En definitiva, los elementos de la cultura escolar destacados tratan de crear contextos que generen mayor igualdad de oportunidades para todos sus miembros y que se basen en la participación democrática de toda la comunidad para conseguir la transformación (Traver, 2009).

5. BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. - HOPKINS, D. - SOUTWORTH, G. - WEST, M. (1994) *Creating the conditions for school improvement*. David Fulton Publishers, Londres
- AGUADO, T. - BALLESTEROS, B. - MALIK, B. (2003) "Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education Contexts" en *Equity & Excellence in Education*, 36(1): 50-63.
- BARTOLOMÉ, M. (2008) "Igualdad versus Equidad ¿Enfoques divergentes ante la diversidad educativa?" en F. Etxeberria y col. (coords.) *Convivencia, Equidad, Calidad*. Donosti, EREIN, AIDIPE: 155-187.
- BLANCO, R. (1999) "Hacia una escuela para todos y con todos" en *Boletín del Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, 48: 55-72.
- BOLÍVAR, A. (1996) "Cultura escolar y cambio curricular" en *Bordón*, 48(2): 169-177.
- BOOTH, T. - AINSCOW, M. (2000) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Traducido y adaptado por A. López - D. Durán - G. Echeita - C. Giné - E. Miquel - S. Moratalla - M. Sandoval. CSIE y consorcio Interuniversitario para la Educación Inclusiva, Madrid.
- BOOTH (2006) "Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones" en M. A. Verdugo - F. B. Jordán de Urríes (coords.) *Rompiendo inercias*.



- Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad.* Amarú, Salamanca.
- CASANOVA, A. (2005) "La interculturalidad como factor de calidad en la escuela" en E. Soriano (coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa.* La Muralla, Madrid: 19-41.
- ECHEITA, G. - PARRILLA, M. A. - CARBONELL, F. (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.
- ESSOMBA, M. A. (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.* Graó, Barcelona.
- FLECHA, R. - PUIGVERT, L. (2002) "Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa" en *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1): 11-21. [Consulta el 9 de septiembre del 2010 en <<http://www.uscs.cl/rexe>>].
- FLECHA, R. (2009) "Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje," en *Cultura y Educación*, 21(2): 157-170.
- FULLAN, M. (1982) *The meaning of educational change.* Teachers College Press. Nueva York.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista.* Taurus, Madrid (p.o. en 1981).
- HERNÁNDEZ, A. (2009) "La cultura y gestión escolar: reflexiones en el marco de la teoría de la praxis" en *Instituto de Estudios Superiores del Estado (IESE).*
- JIMÉNEZ, P. - VILÀ, M. (1999) *De Educación Especial a educación en la diversidad.* Aljibe, Málaga.
- LEVIN, H. (1998) "Accelerated schools: a decade of evolution" en A. Hargreaves - A. Lieberman - M. Fullan - D. Hopkins (eds.) *International handbook of education change.* Kluwer Academic Publishers, Boston: 807-830.
- LOBATO, X. (2001) *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: Profundización teórica y evidencias empíricas.* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- LÓPEZ, M. (1999) "Escuela pública y atención a la diversidad. La Educación Intercultural: la diferencia como valor" en VV. AA. *Escuela pública y sociedad neoliberal.* Aula Libre, Málaga: 115-150.
- MARCELO, C. - ESTEBARANZ, A. (1999) "Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio" en *Educación* 24: 47-69.
- MINGORANCE, P. (2000) "El desarrollo profesional de los profesores y el cambio en la Enseñanza" en A. Estebaranz. *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa.* Universidad de Sevilla, Sevilla: 351- 371.



- MOLINER, L. - MOLINER, O. - SALES, A. - TRAVER, J. - GARCÍA, R. - OLIVER, R. - NOGALES, T. - RÍOS, I. - FERNÁNDEZ, R. - GÁMEZ, M.^a J. - MARCO, F. - BERNABÉ, I. - PUIG, M. - RUIZ, P. (2008) "Asamblea de madres y padres: construyendo una escuela intercultural inclusiva" en *Quaderns Digitals*, 53: 1-12. [Consulta el 7 de marzo del 2012 en <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10498>].
- MURILLO, J. (2003) "El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes" en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- MURILLO, J. (2008) "Aportaciones y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar" en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3): 1-6.
- ORTIZ, M.^a C. - LOBATO, X. (2003) "Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas" en *Bordón*, 55(1): 27- 40. [Consulta el 6 de junio del 2010 en <http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/Integracion/gemas_205.pdf>].
- PARRILLA, A. (2002) "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva" en *Revista de Educación*, 327: 11-29.
- SALES, A. (2007) "Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural" en *Quaderns Digitals: "Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional"*. Universitat Jaume I de Castelló. [Consulta el 6 de marzo del 2012 en <<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.ArticuloIU.getList>>].
- SALES, A. - GARCÍA, R. (1997) *Programas de educación intercultural*. Desclée de Brouwer, Sevilla.
- SALES, A. - MOLINER, O. - TRAVER, J. (2010) *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I, Castellón.
- SALES, A. - FERRÁNDEZ, R. - MOLINER, O. (2012) "Educación intercultural inclusiva: estudio de caso de un proceso de autoevaluación" en *Revista de Educación* (en prensa).
- STOLL, L. - FINK, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Octaedro, Barcelona.
- TRAVER, J. A. (2009) "Igualtat i diferència en educació: el difícil equilibri de la inclusió", en AA. VV. *Una escola per a saber i per a viure sense exclusions* (IX Jornades educatives de Cullera). Ajuntament de Cullera-CEFIRE-Bromera, Benifaió (Valencia).
- TRAVER, J. - SALES, A. - MOLINER, O. (2010) "Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa" en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3): 96-119.



