

ISSN: 1696-4713



AMPLIANDO EL TERRITORIO: ALGUNAS CLAVES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Joan A. Traver Martí, Auxiliadora Sales Ciges y Odet Moliner García

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art6.pdf>

Fecha de recepción: 2 de diciembre de 2009
Fecha de dictaminación: 3 de febrero de 2010
Fecha de aceptación: 3 de febrero de 2010



“Érase una vez una niña que vivía con su madrastra y la hija de ésta. Un buen día la niña, deambulando por el bosque, se encontró ante una casa. Una voz le preguntó si quería entrar por la puerta de oro o por la puerta de alquitrán. La niña contestó que le parecía bien entrar por la puerta de alquitrán. Al instante le cayó una lluvia de oro. Cuando la madrastra vio el oro que traía la niña, se apresuró a enviar a su propia hija al bosque, en busca de la casa encantada. Pero su hija eligió entrar por la puerta de oro, y le llovió alquitrán”.(Adaptación del cuento clásico “María de oro, María de Alquitrán” realizada por Maite Larrauri (2002:9)

La puerta como metáfora. Pocas imágenes son tan sugerentes como ésta. Acceso o privación. Dos caras de una misma moneda, dos posibilidades que se dibujan cuando en nuestro camino encontramos una puerta. Oro o alquitrán: ¿cuál es la mejor elección? La vida en las aulas no está al margen de esta realidad. Todo el mundo sabe que en la escuela hay puertas que si las abres, por ellas entra la vida a tropel, sin avisar ni pedir permiso. Hay gente que piensa que estas puertas es mejor no abrirlas, son de alquitrán. Mejor evitar los conflictos y nuevos problemas que pueden acarrear. Frente a ellos sólo es posible cambiar. Mejor dejarlas estar. Por el contrario, también sabemos que existen puertas que ofrecen mucha tranquilidad. Son puertas de oro. Su misión es regular y evitar que penetren en el sistema elementos que puedan alterar su ansiada estabilidad. Que las cosas sigan funcionando como siempre. Desde esta perspectiva la escuela tiene, entre sus muchas obligaciones, que asegurar la perpetuación del sistema. Mejor evitar los nuevos conflictos, la inseguridad. Situada en el continuo que transita entre estas dos realidades la escuela debe elegir. Unas puertas acercan la vida a las aulas, otras la distancian; unas propician la participación comunitaria, otras la dificultan; unas ofrecen seguridad, otras incertidumbres. Y, en el fondo, todos y todas sabemos que nuestra elección no será baladí, influirá de manera importante en nuestras vidas presentes y futuras. La educación se realiza siempre en un contexto sociocultural que la condiciona y posibilita, un contexto que, al mismo tiempo, está influenciado por la propia acción educativa y sus productos, que bien pueden servir al mantenimiento del sistema social existente, bien pueden propiciar el dinamismo, la participación social y la creación cultural necesarias para su transformación y mejora.

Decía Dewey que la escuela debe ser un lugar propicio, una especie de locus amoenus, donde vivir la democracia de manera participativa. La escuela y la democracia, para garantizar en buena medida el éxito de estas pretensiones, precisan del dinamismo vital que les confiere el hecho de aprender y enseñar. Tal es su más íntima y sentida conexión. Pero no a cualquier precio ni de cualquier forma, sino de una única manera: sin exclusiones. Para este viaje todas las personas somos necesarias y ninguna, en particular ni como colectivo, puede erigirse como suficiente. La democracia participativa precisa tanto de la escuela democrática como ésta de la primera. Y las dos se construyen sobre el poso de la agencia humana a la que pretenden favorecer con dignidad y justicia.

Entender este principio tan básico cuesta tanto que a veces da que pensar. Siendo como son una cosa pública, la escuela y la democracia aparecen demasiadas veces como asuntos privados. En ocasiones, algunos miedos, privilegios, malentendidos y ciertas comodidades nos hacen creer que pertenecen mucho más a unas pocas que a todas las personas. El perfil técnico, especializado, profesionalizador en exceso, aparece como el engranaje necesario y suficiente, salvador, que hace falta para salir bien parados en estas instituciones. De un principio de democracia participativa pasamos directamente a los enormes beneficios que autoproclaman, a bombo y platillo, las democracias representativas y de mercado. Sus cantos de sirena suenan de manera persistente y machacona en el gran amplificador social que constituyen sus “medios”.

Si algo puedes hacer no dejes que lo hagan por ti. Todas las personas somos importantes, necesarias y valiosas para construir nuestros proyectos de vida personales y colectivos. De esta forma tan sencilla, la participación está presente en la escuela, en el barrio o en la ciudad y afirmamos que en este proyecto cabe todo el mundo, que la diferencia nos enriquece, pero que hemos de aprender a dialogar, a disentir razonada y razonablemente y a construirnos desde ella. El conflicto como motor es necesario. 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.

Siguiendo los presupuestos de la investigación/acción participativa (Elliott, 1989a; 1989b; 1990) pretendemos desarrollar procesos de innovación y mejora en el centro escolar desde la colaboración y el compromiso con el propio territorio y con sus agentes educativos y comunitarios. En este proyecto, centrándonos en políticas de igualdad, pretendemos transformar y enriquecer el contexto educativo desde la potencialidad que entrañan la inclusión, la interculturalidad y la participación comunitaria.

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 valorar las dimensiones y factores que pueden propiciar un cambio hacia la interculturalidad y la inclusión en el ámbito escolar, desde el día a día y las posibilidades y potencialidades que el propio centro escolar detecta y desarrolla (Bolívar, 2000). Para ello, es esencial favorecer la buena comunicación entre personas de distintas culturas, con cosmovisiones diferentes, para evitar el aumento de los estereotipos y prejuicios que bloquean el diálogo igualitario y el desarrollo de un proyecto educativo compartido. Así pues, el proceso de cambio y mejora de la escuela la convierte en un espacio de 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).

En la experiencia que presentamos, vivir la democracia en la escuela de manera participativa ha sido la principal motivación, el resorte que nos ha movido. El objetivo era claro: conseguir la implicación de los diferentes agentes de la comunidad, construir nuevos espacios y comprensiones en las que todos y todas fuéramos necesarias para realizar las transformaciones deseadas. Lo demás, tiempo y proyectos por vivir conjuntamente. Ampliar el territorio, abrir la escuela o repensarla desde la comunidad. Camino tortuoso e ilusionante donde los haya.

En este artículo nos acercamos al proceso desarrollado por el equipo de investigación en la construcción de una escuela más comunitaria, intercultural e inclusiva, cimentada en procesos de participación democrática de la comunidad. Nuestro papel como investigadores nos sitúa en una posición singular en el desarrollo del proyecto. El hecho de ser agentes comunitarios externos a lo que en sentido estricto definimos como comunidad educativa -profesorado, familias y alumnado-, nos permite realizar un análisis de los procesos de participación desde una cierta distancia de la realidad estudiada, constituyendo nuestro objeto de estudio el proceso seguido por el equipo investigador en su intento de facilitar la participación de la comunidad educativa en los dinámicas de transformación y mejora escolar. Por ello, la pretensión de este artículo no es bucear en las percepciones de los diferentes sectores que conforman primariamente una comunidad educativa, aspecto ya tratado en otros artículos realizados sobre esta investigación (Sales *et al.*, 2010; Moliner, 2008). Desde el análisis de la experiencia vivida nos gustaría desvelar los elementos, dificultades, herramientas y sentimientos que de alguna forma y, desde el trabajo

desarrollado por el equipo investigador, han contribuido a su desarrollo. Queremos entender y compartir algunas partes de su sentida complejidad. Observada desde la distancia que ofrece la mirada puesta en el retrovisor de un vehículo que avanza, identificamos algunos eslabones, que en forma de permisos o puertas de acceso, han marcado hitos significativos en este camino. Puertas por las que hemos podido avanzar pero que también esconden obstáculos, silencios y temores que dificultan y pueden abortar caminos estimulantes. Puertas que se ofrecen como pasos obligados hacia nuevos espacios de participación y cooperación comunitaria. Puertas que pueden abrir pero también cerrar proyectos. Puertas, al fin y al cabo..

1. ENTRANDO EN LA ZONA CERO: EL CONTEXTO EDUCATIVO Y COMUNITARIO¹

Antes de analizar los elementos que han facilitado o dificultado el proceso de construcción de una escuela intercultural e inclusiva detallaremos los contextos educativos y comunitarios en los que éste ha tenido lugar. La experiencia se ha desarrollado en dos realidades muy diferentes.

La primera, que identificamos como contexto A, viene caracterizada por los rasgos que comentamos a continuación. El centro educativo es un colegio público de enseñanza infantil y primaria (CEIP), con dos líneas educativas -ambas en valenciano-. Está situado en la periferia de una capital de provincia de tamaño mediano-grande, en una zona en expansión "gracias" a las nuevas construcciones y a los centros comerciales que se han ubicado en las cercanías. Es un centro que tiene integrados alumnos con parálisis cerebral, para lo que cuenta con la ayuda extraordinaria de dos profesionales de pedagogía terapéutica especializados en esta temática y un aula específica para atenderlos. En la escuela hay un total de 420 alumnos y alumnas, y 28 maestros y maestras. Existe una gran variedad de alumnado de diferentes culturas y nacionalidades: Rumania, Argelia, Colombia... Además es una zona donde la gran mayoría de las familias procede de los pueblos del interior de la provincia, y por tanto, en un momento dado también fueron ciudadanos no autóctonos procedentes de otros territorios. Es un centro con una interesante trayectoria de innovación educativa, que cuenta con una gran cantidad de proyectos a sus espaldas que lo ha convertido en un buen referente profesional y administrativo para gran parte de la comunidad educativa. Las tasas de éxito y fracaso escolar se sitúan dentro de los resultados estadísticos normales. Las relaciones entre el profesorado son cordiales, existiendo una cierta oposición de un pequeño grupo del profesorado con la dirección del mismo. Las relaciones entre el equipo directivo y la Asociación de Madres y Padres (AMPA) son cordiales y de colaboración institucional, participando en la mayoría de las actuaciones en las que se les pide ayuda (colaboración económica, participación en algunas celebraciones, etc.). Cuentan con gran cantidad de madres y padres dispuestos/as a participar y a colaborar en las diferentes actividades que se desarrollan en el centro y en las diferentes propuestas que se plantean desde la AMPA, no faltan voluntarios/as. Las instalaciones son bastante nuevas, goza de un adecuado equipamiento y una buena dotación de recursos educativos (informáticos, deportivos, etc.). Como en la mayoría de las escuelas, las etapas de infantil y primaria están separadas físicamente y cada una de ellas cuenta con diferentes edificios. Esta "distancia" ha dado lugar a que la zona de infantil se la

¹ La descripción de los contextos de investigación y los comentarios se han extraído de los materiales de indagación y análisis realizados en la fase de diagnóstico del proyecto de investigación "La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción" financiado por la Generalitat Valenciana. En este proyecto se realizaron entrevistas, grupos de discusión y encuestas a los diferentes agentes de la comunidad educativa de cada contexto, siguiendo las pautas de la "Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva" tal y como explicamos en el siguiente apartado.

caracterice como la “República Independiente”, aunque consideramos que estas apreciaciones son objeto de otros análisis más íntimos de la vida de este centro. El barrio cuenta con varias asociaciones de vecinos ya que es una zona que congrega a diferentes sectores de la ciudad, una de ellas se caracteriza por la gran cantidad de asociados/as que la conforman. Encontramos una parroquia que moviliza a gran parte del barrio y del alumnado del centro. Muchos de los/as alumnos/as de la escuela acuden a las actividades extraescolares que se organizan en la iglesia lo cual da lugar a que exista una comunicación fluida entre los docentes del centro y los educadores de la parroquia. La diversidad cultural y religiosa de la zona también se ve reflejada en la mezquita cercana y en la iglesia ortodoxa donde se congregan respectivamente un gran número de musulmanes y rumanos pertenecientes a estas instituciones. Los servicios de ocio y tiempo libre son bastante escasos aunque a poca distancia se encuentra la Universidad de la ciudad. Esta cercanía es un motivo más que atrajo al equipo de investigación a compartir el proyecto en este centro dado que vimos muy adecuado actuar en la zona inmediata de nuestro contexto.

No hace demasiados años en este barrio tuvieron lugar distintas movilizaciones ciudadanas de carácter reivindicativo con relación a la mejora de servicios y de las instalaciones. Este hecho ha dotado de cierta conciencia ciudadana a los diferentes colectivos y asociaciones presentes en el barrio, que de alguna forma se ha proyectado en la apreciación que se tiene del centro educativo produciendo un imaginario social positivo del mismo. Tal y como apuntaba el profesorado en las diferentes entrevistas, es un centro al que todas las familias quieren llevar a sus hijos e hijas, la demanda es muy alta y todos los años tiene una matrícula de alumnos/as mucho mayor que el resto de colegios que se encuentran en la zona.

El segundo contexto, que caracterizamos como contexto B, presenta algunas similitudes con el anterior y bastantes diferencias. En este caso nos encontramos con un colegio de educación compensatoria, concertado, de una sola línea y también situado en la periferia de una capital de provincia de tamaño grande. Situada en un barrio marítimo en el han convivido “payos” y gitanos sin demasiados problemas, hasta que en los últimos 15 años se ha producido en algunas zonas del barrio una degradación urbanística de tal calibre que las familias que han tenido posibilidades económicas han abandonado el barrio y lo han poblado familias que han ocupado las casas abandonadas, viven en chabolas o en los vehículos familiares. Viven de la chatarra, el mercadillo y algunas familias han entrado al tráfico (menudeo) de drogas, con los problemas policiales que esto conlleva. Esta escuela ha ido recogiendo los hijos de estas familias, el 90% de 140 alumnos, lo que ha supuesto una degradación de su imagen en el barrio (vecinos de toda la vida). El claustro consta de 18 profesores, entre ellos una profesora de Educación Compensatoria/Especial, una psicopedagoga y un profesor de apoyo en Infantil. Es profesorado, contratado por la directora, que permanece en el centro hasta su jubilación. En los últimos 6 años había habido un relevo generacional con la incorporación de al menos 7 profesores nuevos. Este profesorado nuevo no ha vivido la evolución del centro ni la degradación del barrio, se ha encontrado la situación tal y como la conocemos en estos momentos. Esto ha generado cierta discrepancia entre los profesores veteranos y los noveles, en cuanto a la función asistencial y educativa de esta escuela. En el servicio de comedor reciben ayuda de voluntarios (ONG universitaria) y monitores contratados. Tienen una profesora de refuerzo escolar pagada por una asociación gitana. Hay un alto nivel de absentismo escolar y de fracaso escolar: no llegan alumnos de esta escuela a la educación secundaria, por lo que nunca llegan a conseguir el certificado de escolarización más básico. En muchos casos, son derivados hasta los 16 años (edad laboral) a un taller ocupacional. Las relaciones entre el profesorado son un poco tensas aunque cordiales, a pesar de que, como comentan, a veces pierden las formas y se tiran los “trastos” a la cabeza, existiendo también una cierta oposición entre un grupo del profesorado y la

dirección del centro. No existe AMPA. Las relaciones entre el equipo docente y las familias o bien prácticamente no existen o son aceptables dándose incluso alguna experiencia que de manera puntual posibilita una buena colaboración entre los dos sectores (escuela de madres). La dirección del centro goza de gran respeto institucional por parte de la administración educativa y de las familias. El edificio en el que está ubicado el centro tiene bastantes años, está muy deteriorado a pesar de su gran valor arquitectónico, y necesitaría una buena reforma para adecuar y adecuar sus instalaciones a las necesidades educativas de su alumnado. Entre otras cosas no tiene infraestructuras tan básicas como un patio o pistas deportivas, utilizando para esta finalidad un parque público cercano al centro que carece de los servicios e instalaciones adecuadas y está muy deteriorado y sucio.

2. UNA HERRAMIENTA PARA AVANZAR: LA INVESTIGACIÓN/ACCIÓN COMO SEÑUELO

El objetivo básico del proyecto es impulsar la transformación de cada centro en una escuela intercultural inclusiva mediante procesos de investigación-acción orientados desde una perspectiva sociocomunitaria. Para la recogida de información y el análisis de los datos hemos utilizado técnicas de investigación cualitativa con una orientación crítica y transformadora. Para ello hemos realizado entrevistas y grupos de discusión con los diferentes sectores de la comunidad educativa, y grupos mixtos de análisis y trabajo. En el análisis de los datos hemos realizado un análisis de contenido apoyándonos en el sistema Nudist 7.0. Siguiendo las pautas de la investigación-acción participativa diseñamos un bucle de intervención educativa de cadencia anual. La finalidad era visualizar y conseguir transformaciones reales en los centros en un curso académico, que nos dieran la medida de que el cambio, la mejora, no solamente es necesaria sino también es posible. A continuación presentamos el plan de trabajo seguido.

Antes de poner en marcha el primer bucle del proceso de investigación-acción fue necesario realizar una primera fase de **toma de contacto** y **sensibilización** con el centro. Como ya apuntamos en otro trabajo anterior (Moliner *et al.*, 2008), en esta fase es donde se enmarcan todas las acciones dirigidas a la información y sensibilización del proyecto. Así, en un primer momento contactamos con cada uno de estos centros para informarles de los pormenores de la propuesta y acordamos realizar un proceso de sensibilización con la comunidad educativa antes de que el proyecto echara a andar. Al principio llevamos a cabo una serie de sesiones formativas y de sensibilización con el claustro de profesores/as que concluye con la discusión sobre una propuesta de compromiso de participación en la que se esbozan los principios de trabajo, compromisos y acciones a realizar por los participantes: el claustro del centro y el equipo investigador. La pretensión es básica pero necesaria: que ambos colectivos se sientan solidarios con un mismo proyecto. En el caso de llegar a un acuerdo se ratifica la propuesta mediante la firma de un compromiso público de participación, colaboración y asunción del proyecto. Se busca la implicación de la totalidad del profesorado del centro. Si esto no es posible, para seguir adelante se tienen que dar unos mínimos de participación. Tiene que ser aceptado por una masa crítica del claustro que supere al 70% del mismo y no tiene que darse ninguna posición beligerante con el proyecto por parte de alguna de las personas que no han firmado el acuerdo.

Tras el compromiso expreso del claustro, el proyecto se abre al resto de la comunidad: alumnado, familias, personal no docente, comunidad local y agentes comunitarios. Para llevar a término esta segunda acción preparamos una gran asamblea de centro en la que no se escatiman esfuerzos ni estrategias para facilitar la participación de todas las familias del colegio. Se invita a los demás agentes sociales y entidades del barrio que tengan interés por este tipo de proyectos a participar en ella. En la

asamblea, se presenta el proyecto por parte del equipo docente y del equipo investigador, se les invita a discutirlo, consensuarlo y a formar parte del mismo. Al mismo tiempo y por parte del profesorado se explica el proyecto al alumnado del centro para que vayan sensibilizándose con el mismo. El proyecto ha de ser también su proyecto, han de aprender a participar democráticamente en su funcionamiento y desarrollo y, nosotros, hemos de aprender a escucharlos, a tenerlos en cuenta y dejarles que ocupen el espacio que necesitan para aprender y vivir el proyecto.

Entrados ya en el proceso de investigación-acción, el primer paso del proyecto en sí es el de reflexionar sobre la propia realidad y prácticas educativas que se dan en el centro. Para ello, es necesario abrir un proceso de **exploración** y **reflexión** sobre la realidad de cada colegio. En el momento en que toda la comunidad está de acuerdo con el proceso de transformación se realiza la exploración. Mediante entrevistas y grupos de discusión a maestros/as, alumnado, familias, asociaciones y todos los agentes que puedan estar implicados en la vida del centro, se indaga y recoge la información necesaria para realizar una primera diagnosis informada de la realidad del centro. Toda una aproximación etnográfica para triangular la información sobre los factores, dimensiones e indicadores que condicionan y orientan el cambio.

Para llevarlo a cabo hemos utilizado la guía de evaluación "Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva" (Sales *et al.* 2010) que permite acercarse a una mejor comprensión de la vida y funcionamiento de un centro educativo a partir del análisis de tres dimensiones básicas: la cultura (¿cómo somos?), la organización (¿cómo nos organizamos?) y las prácticas educativas (¿cómo enseñamos y aprendemos?). Esta guía favorece la discusión y reflexión sobre una serie de factores que están condicionando la inclusión intercultural que permita a la propia comunidad educativa decidir qué elementos desea mejorar y cómo va a hacerlo (Sales, Moliner y Traver, 2007; Sales, Moliner y Moliner, 2009). Para finalizar esta fase, una de las tareas que el equipo investigador ha realizado ha sido la elaboración del vaciado y categorización de la información extraída en las entrevistas y los grupos de discusión mediante la técnica del análisis de contenido. Material fundamental para iniciar la siguiente fase.

A partir de ese momento, los miembros de la comunidad escolar -de la que el equipo investigador empezamos a sentirnos parte-, elaboran su "sueño". Tal y como se realiza en las Comunidades de Aprendizaje (Jausi *et al.*, 2002; Elboj *et al.*, 2002; Alcalde *et al.*, 2006), toda la comunidad comparte y explicita su ideal de escuela, la idea que articulará el cambio, la imagen que mueve el deseo y lo contagia y que unirá a toda la comunidad en un proyecto compartido ilusionante y desafiante. No partimos de cero, tenemos ya una buena radiografía de la situación del centro desde la percepción triangulada de todos los implicados. Será pues "un sueño informado". Esta segunda fase viene caracterizada por la **planificación** y la **priorización** de las propuestas de transformación. Mediante la realización de varias comisiones mixtas formadas por maestros/as, familias, alumnado, asociaciones...se analizan y toman decisiones sobre aquellas propuestas de mejora que se quieren llevar a cabo en el centro. Mediante dinámicas de trabajo grupales analizamos dificultades, potencialidades y explicitamos sueños. Estas decisiones se toman a partir de la información recogida en los vaciados realizados por el equipo de investigación donde están reflejadas todas las voces de la comunidad escolar referentes a las tres dimensiones de la Guía. Es una delegación del trabajo del grupo en un pequeño grupo de trabajo que lo representa y que prepara el terreno para construir esos pequeños o grandes sueños colectivos que nos darán la dimensión verdadera del cambio, de la transformación, de mostrarnos que estamos caminando, que juntos podemos. Una vez consensuadas y argumentadas las propuestas en cada comisión de trabajo,

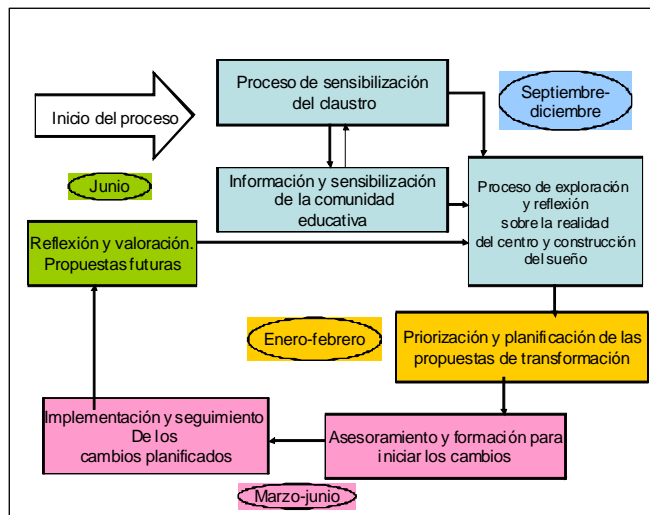
éstas se elevan a la asamblea del centro para que a partir de ellas, la comunidad las comparta y priorice sus sueños.

La tercera fase comprende la **implementación** y el **seguimiento** de los cambios y prioridades de mejora propuestas por la asamblea. Desde la autoevaluación y el sueño compartido, emprendemos los cambios priorizando y tomando decisiones colegiadas, que tendrán un seguimiento continuo por parte de las comisiones mixtas (compuestas por miembros de los diferentes agentes de la comunidad educativa). Se ponen en marcha los planes debatidos y consensuados en el grupo mixto de discusión. Las comisiones de trabajo que ya venían funcionando son las encargadas por delegación de la asamblea del centro de coordinar las acciones y hacer realidad las propuestas de transformación y mejora acordadas. En este caso el equipo investigador tiene, entre otras funciones, la misión de asesorar y apoyar las decisiones que se han tomado en cada comisión de trabajo.

La última de las fases es la **reflexión** y **valoración** de las acciones de mejora y la elaboración de posibles nuevas propuestas para el próximo curso académico. Los grupos de discusión mixtos revisan el progreso general de los cambios de la fase tres y elevan a la asamblea un informe razonado del mismo para que ésta valore la conveniencia de seguir trabajando en la misma línea durante el siguiente año. Finalmente, se cierra este primer ciclo con las valoraciones de los cambios y las propuestas de futuro, dejando abierto, así, un nuevo bucle de un proceso que ya es constante y que pasa a formar parte de la manera de entender el desarrollo profesional, la mejora escolar y la innovación por parte de la escuela como comunidad intercultural inclusiva (Cantón, 2004; Gather, 2004; Jausi *et al.*, 2002; Elboj *et al.*, 2002; Alcalde *et al.*, 2006; etc.). Por tanto, esta construcción es un camino largo, no exento de dificultades, un viaje por lugares que quizás nunca nos habíamos atrevido a transitar, y que requieren primero cierta valentía y coraje para iniciarse y después una mirada hacia el horizonte, más allá de nuestros propios pies en los primeros pasos. Este viaje hay quien lo entiende y lo toma como una verdadera aventura y en otros casos se emprende con las maletas bien cargadas y asegurando la ruta. Podemos definir el punto de partida, pero no el de llegada, ya que en este proceso de construcción y cambio no tenemos un destino ya creado, sino que cada escuela irá acercándose a ese destino soñado, que quizás sea difícil de alcanzar pero que es el de la lucha por la transformación social contra la exclusión.

Como ya apuntábamos en Moliner *et al.* (2008), es necesario que el desarrollo de todas las fases se lleve a cabo durante un curso académico. Es muy importante y muy motivador para la comunidad, para poder continuar trabajando y mejorando, que al menos, se haga realidad una de las propuestas que se han decidido en la tercera de las fases. Con ello no queremos decir que en el curso académico siguiente no se continúen elaborando y aplicando propuestas, todo lo contrario, ya que la filosofía esencial del proceso de mejora es proponer más acciones que afecten al centro, revisarlas y llevarlas a cabo. En la gráfica siguiente podemos observar de manera global la dinámica seguida en el proceso de implementación del proyecto:

GRÁFICO 1. PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SEGUIDO EN EL PROYECTO.



3. LAS PUERTAS DE ACCESO: ORO O ALQUITRÁN

Una vez descrito el contexto de investigación nos acercaremos a algunas de las claves que han influido de manera decisiva en el resultado de cada caso². El orden seguido en la presentación de las mismas no es aleatorio. Responde a la lógica temporal que se ha dado en el proceso de intervención, indicando el momento y la prelación seguida. Seguramente existen otras posibilidades. Ésta responde a la dinámica que normalmente se sigue cuando se realiza una propuesta externa a un centro escolar: dirección, equipo docente, familias y alumnado. La pretensión última siempre es llegar al alumnado. Éste es el destinatario común de las ofertas educativas pero en este engranaje siempre aparece en último lugar. La estructura de poder, la profesionalización de la institución y la mediación familiar definen los tres primeros eslabones por los que transitar. En nuestra experiencia hemos añadido un eslabón más: la comunidad. No sabemos si acertadamente o no lo hemos ubicado en el eslabón previo al del alumnado.

3.1. La primera puerta: Entre despachos

La primera puerta está relacionada con aquellos elementos del sistema que asociamos con el ejercicio directo del poder cuando el colegio se entiende como una organización con cierta estructura jerárquica en la representación y la toma de decisiones. Nos referimos a los órganos de dirección de la escuela o, como suele ser su denominación habitual, al equipo directivo. Tanto por razones de representatividad, disposición, disponibilidad, funciones asignadas por la administración educativa, como por responsabilidad y visión institucional, el equipo directivo suele ser la primera puerta que hay que franquear para entrar en un centro. Podemos decir que, en principio, es el interlocutor necesario con quien hablar si pretendemos obtener los permisos válidos para acceder al sistema. Este primer contacto suele ser fundamental para poder acceder a otras puertas. De hecho, cuando esta vía no se establece o en ella no se produce el feeling necesario es prácticamente imposible seguir adelante. Establecer una primera reunión informativa entre una representación del equipo de investigación y el equipo directivo

² Los análisis realizados en este apartado tienen que ver con las notas de campo recogidas por el equipo de investigación y los materiales de indagación y análisis realizados en la fase de diagnóstico del trabajo de investigación. Parte de ellos, los relativos al contexto de investigación B, se encuentran recogidos y analizados en el trabajo de investigación del DEA realizado por una de las personas componentes del equipo de investigación (Moliner, 2008).

suele ser la primera acción a realizar si pretendemos iniciar con un colegio un proceso de formación, investigación o asesoramiento que implique a toda su comunidad educativa. Preparar bien esta reunión, vestirse de domingo como diría Dominique Lapierre, es una de las claves para conseguir llegar a buen puerto. En este tipo de reuniones se explica, de manera general, el proyecto que se pretende llevar a cabo, sus finalidades, la dinámica y calendario de trabajo, los beneficios que podemos conseguir, las dificultades y los compromisos. Finalmente, y en caso de que haya interés por las dos partes, se prepara una segunda reunión de trabajo-informativa con el equipo docente. Cuando este primer contacto falla difícilmente podemos llamar a la segunda puerta: la del profesorado.

En la experiencia que nos ocupa, el equipo directivo ha sido el eslabón con el que hemos mantenido el primer contacto con los centros. En ambos casos esta reunión posibilitó que pudiéramos flanquear esta primera puerta. Ahora bien, una aproximación con cierto detalle al transcurso de la misma nos puede aportar algunas pistas que serán fundamentales para interpretar el alcance de la misma. Los detalles que afloran en el análisis de contenido de las notas tomadas por el equipo de investigación desvelan algunos detalles a tener en cuenta:

- Estructura de liderazgo del equipo directivo: En los dos casos la figura del director o la directora del centro emergió como un elemento decisivo, fundamental, a la hora de tomar decisiones. Los dos equipos directivos mantenían una estructura de poder piramidal, jerárquica, en la que el director/a del colegio constituía el eslabón de referencia. De alguna forma, por su figura se canalizaban y gestionaban todas las propuestas, toda la información que llegaba y se generaba desde y en el centro. El liderazgo que se ejercía dentro del equipo directivo, en ambos casos, era un liderazgo anclado en una estructura jerárquica de toma de decisiones de tipo más bien autoritario. Las funciones de los miembros del equipo estaban bien diferenciadas y definidas, existiendo sobre las mismas una labor de fuerte supervisión por parte del director/a.
- Expectativas sobre el proyecto: Mientras en el contexto A aparecen algunas dificultades para llegar a un acuerdo sobre el calendario de reuniones de trabajo con el equipo docente, dada la "apretada agenda" y los proyectos a iniciar en el centro a lo largo del curso académico, en el contexto B las facilidades han sido muy grandes y se esperaba con gran ilusión el proyecto que se iba a comenzar. Las expectativas de la dirección fueron muy altas, y como comentaron, el proyecto llegó en el momento justo dadas las tensas relaciones que se habían generado entre los docentes.
- Roles de los implicados: En el caso A, el proyecto que concebimos para ser compartido, siempre fue considerado el proyecto de la universidad y desde la dirección, de forma recurrente se hacía hincapié a "vuestro proyecto". La línea entre el vosotros (equipo directivo y profesorado) y el nosotros (equipo investigador) fue una losa que, desafortunadamente, poco a poco lapidó el proyecto y no supimos superar. Además, desde la dirección se marcaban las posiciones y los territorios: unas parcelas teóricas que eran competencia de la universidad y las parcelas prácticas que constituían el territorio docente. Desde la valoración que realizamos el equipo investigador, esta división en dos bloques ilustra de manera bastante clara la falta de asunción de un único proyecto de trabajo escuela-equipo de investigación. Clave que en las valoraciones y análisis realizados del proyecto de investigación se remarca de manera unánime por la mayoría de los participantes como uno de los elementos que finalmente provocaron la parálisis del proyecto.

- Un lenguaje común: En el caso A, no quedaron claras desde el primer momento las implicaciones del proyecto de investigación en cuanto a la participación de la comunidad, más bien se entendió o se quiso entender como un proceso “democrático” en el que se demandaba la participación de la comunidad, pero hasta cierto punto. En el caso B las expectativas con respecto a la participación comunitaria, en especial con relación a las familias, eran bastante bajas por no decir casi inexistentes. La relación que se daba entre escuelas y familias aunque no era conflictiva no auspiciaba un futuro demasiado alentador pero, además, el imaginario social que sobre la escuela se tiene en el barrio tampoco generaba mayores esperanzas. Que el profesorado se entusiasmara con estas expectativas sobre la necesidad de provocar una mayor participación de la comunidad no era tarea fácil.

En los dos casos esta primera reunión dio lugar a la convocatoria de una reunión informativa con el equipo docente del centro.

3.2. La segunda puerta: entre profesionales

Esta segunda puerta está relacionada con la parte profesional del centro: el profesorado. En función de cómo este colectivo entienda su función educativa, entienda la gestión del aula y la interacción educativa, mire a los demás agentes de la comunidad educativa y se sienta implicado con el colegio y su territorio, se abren unas u otras posibilidades a la participación democrática de la comunidad. Desde escuelas en las que se suele pintar una raya en el patio del colegio para diferenciar el territorio profesional del familiar, hasta escuelas en las que las puertas están permanentemente abiertas; desde profesorado que entiende su función como un mero eslabón técnico de una cadena que lleva a la acción las propuestas que otros profesionales teóricos más expertos han pensado para las aulas, hasta maestros y maestras que ven su función como un arte, la de un profesional que reflexiona y toma decisiones desde el análisis de sus propias prácticas; desde burócratas expertos en producir más y más papeleo sobre la gestión y la vida del aula, hasta vitalistas entusiastas por provocar nuevas aventuras de aprendizaje que no están escritas en los papeles, hay un sinfín de concreciones de todos estos elementos con las que se abre todo un mar de posibilidades. Como podemos observar, detrás de todas estas cuestiones aparecen, entre otros, los presupuestos sobre el perfil profesional de la racionalidad práctica frente a la técnica, los planteamientos tecnológico-sistémicos en oposición a los de orientación comunicativa, las visiones clientelistas frente a las de servicio público de la institución educativa o las nociones básicas que diferencian una democracia de mercado de una democracia participativa. El perfil docente se mueve de manera difusa entre todas estas cuestiones que unidas a ciertas inercias y culturas omnipresentes en su vida profesional condicionan muchas de las resistencias que manifiestan a la innovación y mejora educativa.

Del análisis de los datos recogidos en los dos contextos de investigación emergen las siguientes cuestiones:

- Función docente: En los dos casos analizados prima mayoritariamente una visión profesionalista de la cultura docente. Visión que entronca con la trayectoria que sobre innovación educativa se da en los dos centros. Visión que, amparándose en la concepción de especialistas, produce siempre altos grados de exclusión de las propuestas educativas que proceden de los restantes agentes comunitarios. Desde este planteamiento las relaciones más intensas entre la familia-comunidad-escuela se suelen definir en una colaboración armoniosa, dependiente y desigual de

las AMPAS con el equipo educativo del centro. La iniciativa educativa siempre viene de la mano, avalada o supervisada por los profesionales de la educación.

- **Clima:** La animosidad que transmiten los equipos docentes de ambos centros es marcadamente diferente. En el primer contexto, "A", aunque se aprecian elementos que deberían mejorarse, que son contradictorios, etc., se observa cierta energía entre el profesorado para hacer frente a los mismos; incluso ciertas desavenencias entre una parte del equipo docente y el funcionamientos del equipo directivo se manifiesta de manera explícita. Por el contrario, en el contexto B, se aprecia una visión bastante negativa, de agotamiento, frente a los problemas a los que hacer frente. Además, las desavenencias existentes entre una parte del equipo docente y la dirección se dan de forma muy velada. Desde nuestro punto de vista, las condiciones del lugar de trabajo pesan de manera considerable a la hora de hacer balance de las problemáticas existentes en el centro y del deseo y las opciones que fluyen entre el profesorado para afrontarlas o evitarlas.
- **Necesidad:** Un aspecto que consideramos esencial es la necesidad percibida por los docentes de iniciar el proyecto. En el caso A, y tras el transcurso de las diferentes sesiones de formación/sensibilización que compartimos con ellos, pudimos advertir, como gran parte del profesorado, se sorprendía de la necesidad del mismo o de la oportunidad en su contexto. Consideraban que podía estar bien iniciarlo, que efectivamente se podrían mejorar algunas cosas, pero que en general, el centro funcionaba adecuadamente y gozaba de una muy buena reputación. Es más, siempre se destacaba el dato de que todos los vecinos querían llevar a sus hijos a esta escuela y que, en los concursos de traslados, era una de las escuelas más demandadas. En este sentido se marcaron dos frentes (ya consolidados y que formaban parte de la dinámica del día a día del centro): uno de ellos, el que podríamos calificar como el más "crítico" y que iba a "contracorriente" de las directrices de la dirección del centro, y otro formado por el equipo directivo y gran parte del profesorado que no veían la necesidad de caminar hacia la inclusión e interculturalidad porque ya incluían, tenían una aula de integración, y ya eran interculturales, puesto que en su centro convivía alumnado de una gran cantidad de nacionalidades. La puerta estaba entreabierta. En el caso B, había una necesidad imperiosa de iniciar el proyecto. En las sesiones con los docentes se evidenció que había muchos frentes que apagar y apaciguar, desde las relaciones que se establecían entre ellos, hasta la imagen negativa que el barrio se había creado del centro desde hacía varias décadas. Las esperanzas que se depositaron en el proyecto fueron muy grandes y los sueños fueron muy potentes donde afloraron emociones y sentimientos compartidos con un objetivo final y común: mejorar la escuela. La puerta estaba abierta de par en par.
- **Relación escuela-equipo investigador:** En el caso B se creó una gran dependencia con el equipo investigador (una dependencia que tras tres años aun persiste). El profesorado no confiaba en sí mismo (o bien había adoptado una posición de comodidad). El empoderamiento, uno de los objetivos prioritarios en cualquier proceso de transformación no llegó a conseguirse ni a consolidarse, cada paso, cada movimiento, por pequeño que fuera, era consultado a los investigadores. No se iniciaba ninguna acción si no era bajo supervisión. Era prioritario retomar el sentido del proyecto y necesario replantear sus bases, analizar el proceso seguido y los roles desempeñados en los mismos. Actualmente, el rol del equipo de investigación en los procesos de investigación/acción participativa que persiguen un empoderamiento del centro, sigue siendo

objeto de análisis y trabajo por parte del equipo de investigación. Difícil cuestión. En el caso A, no se estableció una relación de dependencia entre los docentes y el equipo investigador. Es más, si en un primer momento se compartieron algunas acciones, sentimientos, vivencias, etc., a medida que avanzaba el proyecto nuestra presencia parecía que daba lugar a discrepancias y tensiones entre el profesorado que antes, y según ellos, no existían o no se manifestaban. Se achacaban muchos de los “malos rollos” a la aparición del proyecto (en la valoración realizada por el equipo de investigación nuestra percepción fue que estos procesos destapan y sacan a la luz aspectos que a veces están latentes; las posturas entre los docentes “críticos” y el equipo directivo siempre habían estado ahí, pero ahora habían salido a la luz de una forma más transparente).

- Grados de implicación: Los dos claustros docentes, aunque con distinta actitud, aceptaron el compromiso y se involucraron para preparar la asamblea comunitaria. A la hora de firmar el documento de compromiso de la investigación entre el equipo docente y el investigador, en el contexto B uno de los profesores comentó que no estaba en contra pero prefería situarse en un papel de observador del proyecto (curiosamente, luego ha sido uno de los profesores que más se ha involucrado). En este contexto la dirección hizo que todo el profesorado hablara y explicitara su visión y compromiso con el proyecto. No así en el caso del contexto A, en el que por razones de horarios y demás cuestiones, la decisión se tomó posteriormente en una reunión exclusiva del equipo docente. Decisión que después se nos comunicó al equipo investigador.

3.3. La primera puerta: ampliando el territorio

En tercer lugar, aunque parezca contradictorio, se abre la puerta de entrada al centro, su principal acceso, la principal vía que lo conecta con su territorio. Por ella fluye prioritariamente la relación de la escuela con su medio. Tal es su importancia, que la permeabilidad del centro se mide principalmente por la porosidad que presenta esta puerta, por su rigidez en la cerrazón o flexibilidad de apertura. Por ella fluye el mundo de la vida.

En la mayoría de los centros, aunque parezca absurdo, franquear esta puerta es algo complicado. Razones no faltan. Algunas relativas a la seguridad necesaria para acometer eficientemente la función de guarda y custodia que la sociedad diligentemente también encomienda a los centros y otras que tienen que ver con la necesidad de mantener las mejores condiciones para desarrollar la actividad educativa, siempre que asociemos ésta con el orden imperante en la tradición escolástica heredera de la cultura de la imprenta (silencio, reflexión, lectura, aislamiento, simbolismo o transmisión docente). Pero junto a estas y otras razones aparecen también inercias que frenan cualquier intento de abrir este pasadizo. ¡Territorio para profesionales de la educación! Demasiadas voces dentro del centro sólo aumentan el ruido y dificultan el trabajo escolar. Así, que si tenemos en cuenta todo lo dicho, las puertas se cierran inmediatamente después de abrirlas y, con ello, las posibilidades de que penetre el mundo en las aulas poco a poco se desvanecen. Si no fuera por las ventanas que les conectan al exterior pareciera que viven en un mundo aparte.

Por suerte, ya son muchas las experiencias educativas que se atreven a abrir de par en par estas puertas; incluso muchas veces hasta sin diestros vigilantes que no abandonan la garita conscientes del poder que alguien depositó en sus manos. Son centros en los que es bastante natural encontrar otras personas, otros agentes de la comunidad participando en las experiencias educativas que en ellos tienen lugar. Son centros abiertos al mundo que les rodea, a su propio territorio. En ellos no es difícil encontrar otras voces

además de las propiamente escolares, alumnado y profesorado. En sus aulas es fácil encontrarse con algunos voluntarios que participan de lo que en ellos acontece. Sus proyectos suelen empezar allí afuera, en las cosas, las necesidades y problemas que la vida nos ofrece, y terminan también en ella, devolviéndole una mirada enriquecida, ilusionada, curiosa.

Las primeras en traspasar esta puerta suelen ser las familias. También son las que más ganas demuestran y más prevenciones y miedos desatan entre el profesorado. Cuando este paso se da, suele ser objeto de regulaciones que aseguren el buen funcionamiento del sistema: horarios de tutoría, calendario de reuniones con los padres y las madres de los grupos-clase, representatividad de las familias en los órganos de consulta o decisión (consejo escolar, etc.), horarios de trabajo del AMPA, etc. Tal es la regulación que cualquier acción que quiera iniciarse fuera de ella encuentra normalmente más de un obstáculo pero, por contra, el funcionamiento de la institución se mantiene alejado de sobresaltos.

La mayoría de los centros suele instalarse en este escenario. Son pocos, de momento, los que se atreven a dar algún paso más. Cuando ello tiene lugar muchas cosas cambian en la dinámica y el funcionamiento del colegio. La regulación del centro tiene que variar, tiene que flexibilizarse. Los actores, las voces se amplían y, por tanto, las posibilidades de que se incremente el ruido también. Es necesario buscar fórmulas que generen una mayor polifonía de voces, un mayor entendimiento, es necesario adentrarse en lo que Habermas denominaba como acciones comunicativas.

Si pasamos a analizar la realidad que tiene lugar en estos dos contextos educativos cuando acercamos nuestra mirada al flujo que tiene lugar en esta tercera puerta tenemos que:

- **Relación familia-escuela:** En el contexto "A" se da una cordial relación de colaboración entre familias y escuela mediada por la dirección del centro. A pesar de ello, las familias están desesperadas por participar en la vida del centro. Carnavales y navidad son unas de las pocas ocasiones en las que pueden atravesar las gruesas puertas, metafóricamente hablando, que separan la calle del espacio escolar y de sus hijos/as. A pesar de ello, y como siempre ocurre, entre infantil y primaria se dan grandes discrepancias y la situación es bien distinta, mientras que las familias de los más pequeños participan e incluso entran dentro de las aulas, las madres y los padres de los más mayores se conforman con asistir a actividades lúdicas muy puntuales y no de corte académico. En el contexto B la presencia masiva de familias se da en las celebraciones y festivales diseñados para su asistencia. Aparte de éstos, existe una experiencia de relación entre los dos sectores que ha dado como fruto la construcción de una pequeña escuela de madres, con el asesoramiento de varios profesores y el visto bueno de la dirección.
- **Relación comunidad-escuela:** En el contexto A las relaciones con otros agentes comunitarios también gozan de una buena cordialidad, sobre todo con asociaciones vecinales o religiosas. Como ya hemos comentado cuando hemos descrito el contexto del centro, la comunidad que lo envuelve es muy viva, la parroquia atrae a gran cantidad de personas de la escuela, se organizan muchas actividades que dinamizan el barrio y también a gran parte del alumnado de la escuela. Las actividades de "repaso" conectan a los docentes de la escuela y a los educadores de la parroquia. Las asociaciones de vecinos son abundantes y diversas y pueden ser un aliado muy potente en cualquiera de las acciones que se quieran emprender desde las escuelas. En el contexto B, respecto de la relación con otros agentes de la comunidad, las relaciones o bien no existen o se dan con cierta desconfianza hacia el centro. En cambio, si que se da algún buen grado de colaboración entre agentes extracomunitarios relacionados con servicios sociales y el

propio centro. En unos y otros casos, todas las acciones llevadas a cabo están mediatizadas o auspiciadas por la dirección del centro. Por su parte, las pocas relaciones que se mantienen con el barrio y, como el profesorado comenta, son asistenciales: "a veces traen cosas", son dos realidades distintas que conviven bajo un mismo techo.

El trabajo en comisiones mixtas para analizar y realizar propuestas de mejora y la asamblea comunitaria para concretar las propuestas de trabajo en el centro, tuvieron tal impacto en los centros que en ambos casos originaron una "parada técnica" del proyecto. La toma de decisiones conjuntas situando a padres, miembros de la comunidad, alumnado y profesorado en un mismo plano, supuso un revulsivo que se resolvió de forma diferente en cada centro. Mientras que en el contexto A se paralizó el proyecto, con el consecuente desencanto de las familias que se habían ilusionado con las mejoras, en el contexto B se iniciaron algunas de las transformaciones soñadas.

3.4. Dimensiones del compromiso

El alumnado suele ser, paradójicamente, el actor principal y secundario del quehacer escolar. Omnipresente al plantearnos la intencionalidad del acto educativo acaba siendo su principal destinatario. Pero al mismo tiempo, esgrimiendo razones de tipo madurativo, consumista o ancladas en una "sana" tradición escolástica, acaba siempre relegado a un segundo o tercer discreto plano cuando se trata de planificar y valorar la enseñanza y el aprendizaje. De hecho, la mayoría del profesorado nos comportamos como "burros de carga" que podemos con todo, como agentes realmente imprescindibles para que el acontecimiento educativo tenga lugar. A veces olvidamos que educación y escuela no son exactamente lo mismo. Y cargándonos más de la cuenta, voluntaria o involuntariamente, relegamos a un plano más o menos pasivo a nuestro alumnado. Los caminos que llevan a la exclusión muchas veces son finos y discretos. La participación directa del alumnado en la gestión y la vida del aula queda de esta forma relegada a una actuación más bien de baja intensidad, pasando a ser meros receptores del acto educativo.

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. Para aprender a ir en bicicleta en primer lugar necesitamos una bicicleta y después montarnos en ella. Dicen que el ejercicio hace al músculo. Difícilmente podemos aprender -nuestro alumnado también- a participar democráticamente en la gestión y desarrollo de lo público, de lo comunitario, si no tenemos oportunidades de participar en este tipo de experiencias. El aula y el centro educativo deben transformarse en una pequeña comunidad educativa donde llevar a término estas prácticas de participación democrática, ofreciendo experiencias mediante las cuales aprender a vivir conjuntamente nuestro presente y construir colectivamente nuestro futuro.

El camino de análisis de la propia realidad de la comunidad educativa, de aprender a soñar como grupo y de iniciar transformaciones que posibiliten habitar un mundo mejor, más justo y equitativo, respetuoso con nuestras diferencias y polifónico en nuestros debates, es una ocasión inmejorable para aprender a ser ciudadanos y ciudadanas comprometidos críticamente con la realidad que les ha tocado vivir. Puertas a las que llamar, oportunidades que no hemos de dejar pasar, pero que irremediablemente es necesario construir. Y en este tipo de empresas todo el mundo es necesario. Necesitamos dejar espacio a nuestro alumnado y, al mismo tiempo, aprender de ellos. Confiar en sus posibilidades para que ellos y ellas reafirmen las propias y confíen en las nuestras. Al fin y al cabo, la educación también es una cuestión de

confianza en la alteridad. Nuestros miedos, nuestras inseguridades o extremas rigideces no tienen que ser excusa para impedir que nuestro alumnado participe activa y críticamente de la vida del centro y de la clase.

Pero aunque esto pueda sonar más o menos armónico, el camino que hay que cursar es en gran parte novedoso e incierto. Las mediaciones, como planteaba Vygotsky, son ahora más necesarias que nunca. Mediaciones instrumentales y mediaciones sociales, que de éstas también está hecho el hilo con el que se entreteje la realidad escolar. Los maestros y las maestras tenemos la misión de organizar los contextos de enseñanza de tal forma que aprender en ellos se convierta en una experiencia valiosa. Enriquecer y potenciar los contextos para que con ayuda de herramientas y personas podamos aprender hoy lo que sin ellas resulta, en estos momentos, prácticamente imposible. Al fin y al cabo la historia de la humanidad se puede explicar como un continuo de mediaciones en la relación del ser humano con su entorno que, por consiguiente, acaba siendo un entorno cultural, política, social e históricamente organizado. Y la escuela, como institución social, no está al margen de estas consideraciones.

Nuestro alumnado cobra vida en el patio. En él se dan, dentro del centro escolar, las principales oportunidades para practicar y experimentar abiertamente la convivencia humana. Posiblemente el patio sea el espacio escolar con mayor contaminación del mundo de la vida que acontece fuera de ella. Éste es, por definición, su territorio. Y sintomáticamente, el aula es su no-territorio. Trabajar desde una dimensión sociocomunitaria implica, de alguna manera, colectivizar todos los territorios, abrir puertas y ventanas a la participación de la comunidad en el hecho educativo. Profesorado, padres y madres y agentes comunitarios, pero también y, necesariamente, el alumnado. Sin ellos y ellas, sin su verdadera implicación no solo se desvanece el futuro sino que el presente pierde entusiasta intensidad. A su manera, con más o menos ayudas, de un tipo o de otro, a pequeños pasos o zancadas, caminar juntos es posible. Bajar al patio y abrir las puertas y ventanas del aula, imágenes cercanas al alquitrán. Posiblemente la puerta más sugerente y al mismo tiempo la que más nos cuesta atravesar.

- Participación del alumnado: Cambió radicalmente en los dos centros a partir de la celebración de la primera asamblea. Hasta ese momento su implicación se movía entre un plano muy discreto o la participación pasiva en el mismo (como mucho rellenar alguna encuesta de opinión). Fue a partir de este momento que empezamos a diseñar estrategias que facilitaran y provocaran una mayor implicación del alumnado en el desarrollo del proyecto. 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 fue mucho más directa y aumento en intensidad y calidad. Para ello el profesorado realizó una mediación encomiable, sobre todo con el alumnado de educación infantil. Cuando el alumnado notó que sus opiniones eran escuchadas empezó a mostrar un alto interés. En el contexto B, esta participación siguió creciendo hasta que en la celebración de la segunda asamblea o a la hora de hacer realidad los sueños priorizados el protagonismo del alumnado fue altísimo. En el contexto A, el desarrollo del proyecto y la actitud manifestada por el alumnado apuntaba en esta misma dirección, pero la parálisis a la que se llegó después de celebrar la segunda asamblea dinamitó estas posibilidades.

4. HACIENDO BALANCE: UNA MIRADA CON CIERTA RETROSPECTIVA

La valoración que hacemos de la experiencia realizada es francamente positiva. Con sus éxitos y también con sus fracasos, el camino seguido ha merecido la pena. Ésta es la principal valoración que, de manera prácticamente unánime, hacen las personas que han participado en la experiencia: algunas medianamente satisfechas, otras con enormes deseos por continuar, algunas algo desilusionadas por la oportunidad perdida, las menos con cierta desconexión y apatía y otras pocas pensando qué cosas fallaron y cuáles se podrían mejorar.

En los apartados anteriores hemos ido descubriendo poco a poco algunos de los entresijos de esta experiencia y hemos señalado los factores clave que han marcado el proyecto en uno y otro contexto de investigación. De manera complementaria, pero sin ánimo de realizar ningún análisis comparado, hemos ido caracterizando y describiendo como se han dado las dos experiencias. Cada una es un espejo donde mirar pero al mismo tiempo alberga el enorme peso de lo propio, de lo que ha sido esa parcela de realidad.

Seguidamente pasamos a abrir la discusión sobre aquellas cuestiones que, de una u otra forma, están presentes y nos ayudan a entender cada uno de los hitos que hemos señalado en este artículo, cada una de las puertas por las que hemos transitado. Su reflexión nos permite empezar a entender cuáles son las principales dificultades y obstáculos, las potencialidades que encontramos en este camino singular. Empezaremos por abrir la discusión sobre las estructuras de poder en los centros y focalizaremos su análisis en el liderazgo. Seguidamente nos detendremos en la profesión docente, en su implicación y el deseo que la anima. En tercer lugar hablaremos de la comunidad, del territorio que existe un poquito más allá de los muros de la escuela. Y en cuarto lugar, en cuarto lugar, no hablaremos del alumnado. Como apunta una de las personas que conforman el equipo de investigación: "acabo de darme cuenta que del alumnado...no sé qué decir del alumnado...o muy poca cosa, no os parece sintomático?? no les hicimos demasiado caso; ; ;". Ya lo apuntábamos en el apartado anterior: posiblemente la puerta más sugerente, posiblemente la que más nos cuesta franquear. Al fin y al cabo, puertas de alquitrán.

4.1. Sobre el liderazgo

Se suele afirmar que una escuela sin liderazgo suele ser anodina, va dando tumbos y alberga pocas posibilidades de cosechar éxitos educativos. Pero cuidado, que A implique B no quiere decir que lo contrario también es verdad. Una escuela con liderazgo no conlleva necesariamente éxitos educativos. En primer lugar cabe apuntar qué entendemos por liderar, quién lo puede hacer y si existen diferentes formas de llevarlo a cabo. Una primera precisión: liderar no es sinónimo de gestionar. Liderar tiene tanto que ver con la escuela como sistema como con el mundo de la vida que en ella acontece. La parte que tiene que ver con su dimensión estructural es la que más fácilmente se asocia con la gestión. La parte que tiene que ver con la agencia humana es la que más directamente se asocia con la educación en sentido estricto, con la forma de entenderla, con el compromiso con el presente y el futuro de nuestra comunidad, con el mundo y la vida, con los sueños colectivos y con el cambio. Liderazgo, sí!... pero educativo.

Una segunda precisión: en educación todo el mundo necesita liderar, cuanto menos su propia vida. Este saber nos acerca a una mayor autonomía de decisión y de participación 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, Y decimos bien, la igualdad entre los sujetos. Nada más contrario a este planteamiento que la necesidad de líderes: la dependencia está asegurada. Ahora bien, liderar nuestro destino de manera individual no es exactamente lo mismo que liderar proyectos

colectivos. 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. Esto nos lleva a hablar sobre qué tipo de liderazgo necesitamos para avanzar en proyectos interculturales e inclusivos. Hablaremos, pues, de liderazgo democrático (Shields, 2004 ; González, 2008)

4.2. Sobre el liderazgo

“El carácter profesional de la enseñanza conduce a reducir al educador a experto. El carácter funcional de la enseñanza conduce a reducir al profesor a funcionario. La enseñanza debe volver a ser no sólo una función, una especialización, una profesión, sino una tarea de salvación pública: una misión” (Morín, 2001:132).

Un o una docente capaz de iniciar el camino de la innovación y mejora profesional debe ir, poco a poco, despojándose de todas las losas socio-profesionales que lo oprimen y poniendo en funcionamiento propuestas de aprendizaje innovador y transformador. Este tipo de cambios son difíciles de acometer desde la esfera individual o desde la profunda soledad del aula, de espaldas a la propia comunidad y a su realidad social y cultural. Un o una docente capaz de empezar a caminar por esta senda solo puede ser una persona vitalista, solidaria, capaz de compartir su proyecto educativo con su comunidad educativa, capaz de apreciar la vida y contagiarnos de esa alegría. “Una persona vitalista es aquella que se estima la vida no porque se ha acostumbrado a ella, sino porque está acostumbrado a querer. Querer la vida porque estamos acostumbrados a vivir es un querer aquello ya vivido. Estimarla porque estamos acostumbrados a quererla nos lleva al cambio, al movimiento, al futuro” (Larrauri, 2000: 15).

Para Gale y Densmore (2007), existen al menos tres grandes cuestiones que influyen de manera importante en la comprensión y el ejercicio comprometido de la docencia: el aislamiento docente - que desde una cultura profesional arborescente nos aboca a un grave problema de individualismo competitivo-, la falta de diálogo y entendimiento -ensombrecida por una profesionalidad rápida, corporativista y una desmedida obsesión por la eficiencia-, y una escasa cultura de participación e implicación social -que nos lleva a minusvalorar de forma importante y dolorosa nuestro trabajo y la misión que como educadores tenemos encomendada-. Aceptar este hecho de manera pasiva hace que el profesorado pueda sentirse fácilmente superado por las dimensiones de los problemas a los que debe enfrentarse. No obstante, la historia nos ofrece buenos ejemplos que muestran algunas claves para afrontar estas cuestiones y ejercer una influencia positiva en las vidas presentes y futuras de nuestro alumnado y la comunidad a la que pertenecemos. Influencia positiva que debería partir de una concepción de la enseñanza como cuestión pública y no sólo como un asunto privado, y un papel distinto de los profesores como activistas políticos en las comunidades y no como observadores pasivos. Concepción educativa que esta presente en los planteamientos educativos de la escuela intercultural e inclusiva, con orientación pública y comunitaria. El maestro o la maestra debe considerar la influencia de la familia y del 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.

Pero para acometer el camino del deseo profesional y volver a reencontrarnos con la agradable compañía del placer y la seducción en el aula, primero deberemos aligerar algo nuestro equipaje. Son ya muchos los años de ejercitar nuestra forma de interpretar la realidad, como diría Salmurri (2004), como “mal

pensantes". Junto con las condiciones del lugar de trabajo y la estructura del sistema educativo y social, unas cuantas losas –o lastres socio-profesionales- nos alejan sistemáticamente de mejores horizontes. Nos impiden, demasiadas veces, iniciar las transformaciones educativas que sabemos necesarias. Instalados en la cultura y en la sociedad del cambio rápido y constante, paradójicamente, los docentes nos resistimos una y otra vez a cambiar.

Más que una disminución del nivel educativo o un aumento creciente de la diversidad en las aulas, aquello realmente preocupante es el crecimiento de las desigualdades sociales y educativas. Conciliar diversidad y equidad se vuelve una necesidad imperiosa. El futuro que ahora se nos presenta, verdaderamente es incierto y preocupante. Escenarios en los que no parecen tener cabida, de forma igualitaria, todos los ingredientes que conforman la actual situación. Si el futuro que deseamos se conforma a partir de escenarios sociales y educativos donde todo el mundo quepa en situación de igualdad, releer los caminos y las losas que nos han acompañado hasta la situación actual puede resultar interesante.

Entre otras, algunas de las principales losas (socio-profesionales) que dificultan los caminos de transformación e innovación docente las podemos sintetizar en las siguientes (Traver, 2003): la cultura del terezo o de la evitación, la cultura de la culpa, la cultura de la queja, la cultura del turista o del coleccionista, la cultura de la comodidad, la cultura del francotirador o la cultura arborescente y la cultura profesionalista.

Todas estas losas crean resistencias pedagógicas en los docentes que impiden que las cosas vayan a mejor. Algunas veces nos sumen en una soledad profesional y didáctica preocupante (la del sentirse en soledad cuando se está físicamente acompañado), otras veces nos convierte realmente en francotiradores que tienen que enfrentarse con sus pocos medios a todos los problemas que nos acechan (y que son muchos y complejos), otras nos convierte en objetivo de todas las críticas,..., en definitiva, al final lo que mayoritariamente perseguimos es encontrar un aula donde no haya problemas. La antítesis pura de lo que significa la educación y el aprendizaje. Resolvemos los conflictos que se dan en el aula desde actitudes maniqueas y regresivas que o bien lo niegan, lo evitan o concentran toda la culpabilidad y todas las quejas en uno de los polos en conflicto. De esta forma solamente conseguimos alejarnos cada vez más de las formulas conciliadoras e integradoras en la resolución de conflictos. La negociación democrática y el diálogo en las aulas brillan por su ausencia en la mayoría de las propuestas didácticas. Los problemas, el conflicto educativo en contextos interculturales, como apunta Sales (2003), debe ser aprovechado como motor de cambio y mejora en las relaciones intergrupales e interpersonales, afrontándolos colectiva y públicamente desde planteamientos y técnicas educativas no violentas, como las de la negociación democrática, la mediación, el consenso y los planteamientos dialógicos. Con estas propuestas lo que pretendemos es construir colectivamente proyectos y marcos de convivencia y aprendizaje comunes y compartidos que conviertan el conflicto en motor de aprendizaje y transformación y mejora de la realidad.

Las políticas educativas de nuevo mantenimiento, basadas en la adoración de la cultura de la culpa y del individualismo pedagógico, parecen del todo insuficientes para transformar nuestra realidad. Frente a los discursos obsesionados en la cerrazón curricular es hora ya de profundizar y apostar por las propuestas del aprendizaje innovador (Botkin, Elmandjra y Malitza, 1979). Propuestas basadas en una visión plural del hecho educativo, en el valor del diálogo y el pensamiento crítico, en la cultura de la transformación y la cooperación docente y comunitaria.

Acometer este tipo de cambios no es posible realizarlo individualmente ni desde la profunda soledad del aula, de espaldas a la propia comunidad y a la realidad sociocultural, ni tampoco con dificultades para sintonizar en la frecuencia de onda de su alumnado. Un docente capaz de empezar a caminar por esta senda solo puede ser una persona vitalista, solidaria, capaz de compartir su proyecto educativo con su comunidad educativa (Larrauri, 2000).

Para Gale y Densmore (2007), la implicación del profesorado en la reconstrucción de una escuela al servicio de la justicia social a través de medios democráticos viene dada por tres elementos íntimamente relacionados:

- a. La democracia radical. Concepto de democracia que nos acerca al planteamiento deweyano de entender la escuela como un lugar único para vivir la democracia de manera participativa.
- b. La disposición crítica para con la sociedad. Cuando se tiene una disposición socialmente crítica existe una preocupación por las desigualdades sociales de manera que orientamos nuestro trabajo hacia un cambio social positivo.
- c. El activismo político. Esta cualidad viene definida por una naturaleza abiertamente política y un carácter emancipador. El activismo político, fruto de la democracia radical y de una disposición socialmente crítica, implica necesariamente una dimensión política colectiva. A menos que el profesorado se implique en proyectos políticos de mayor alcance, sus esfuerzos en el ámbito escolar no obrarán por sí solos los beneficios que buscan.

4.3. Sobre los muros de la escuela: más allá del sistema escolar

Educación y escuela no son dos conceptos sinónimos. Ni la escuela constituye por ella misma toda la educación, ni desde hace ya unas cuantas décadas puede pretender dar respuesta ella sola a las necesidades y expectativas sociales de formación y aprendizaje (Coombs, 1978, 1985; Faure *et al.*, 1980). La educación proviene de ámbitos distintos, y junto a la educación escolar hay una serie de instituciones, actividades, programas y medio con un gran poder educador. Todos en conjunto y cada uno en particular participan de la educatividad humana: poseen, facilitan o regulan el desarrollo de la capacidad de los seres humanos para ejercer influencias perfectivas entre las personas. Todos están vinculados a modelos sociales y patrones humanos deseables. Todos participan o generan los dinamismos del sistema educativo que permiten a una sociedad determinada, y al grupo humano que la conforma, mantener o transformar las estructuras, las finalidades, los procesos y los sistemas de relación que regulan y guían su convivencia. Todos, en definitiva, orientan los procesos de perfectividad humana a través de los modelos sociales y patrones humanos que les sirven de referencia.

La cuestión axiológica reaparece en un primer plano difícil de integrar desde una conceptualización sistémica y funcionalista del hecho educativo. Desde este punto de vista resulta difícil explicar el hecho educativo solo a partir de las relaciones que se dan mecánicamente entre los componentes del sistema escolar. El mundo de los valores, de las ideologías, de las emociones, los prejuicios y los afectos que caracterizan las relaciones humanas necesitan de un mundo de la vida en el que darse y anclarse. Como apuntan Ayuste *et al.* (2003), 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.

Junto a la estructura, al sistema, comienza a tomar forma la agencia humana como elemento esencial para entender en toda su complejidad y conflictividad humanizadora la educatividad. Desde este punto de vista, siguiendo a Cortina (1994:139) junto a los mecanismos de regulación y control técnicos propios del sistema toma forma el horizonte participado por los actores y las actrices del hecho educativo que mediante procesos de interacción y comunicación social buscan un mayor entendimiento. Desde los planteamientos de la perspectiva crítica comunicativa cabe pensar la educación como sistema y como mundo de la vida.

Al final, 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. Ahora bien, como señalan Jiménez y Pozuelos (2001:14): "Limitar la democracia escolar a sus aspectos más formales [...] comporta una apatía progresiva por parte de madres y padres y un alejamiento de la institución escolar que es contemplada exclusivamente como un servicio más al que hay que pedirle resultados tangibles (éxito académico de nuestros hijos y hijas) o abandonamos buscando nuevas «inversiones en formación» más rentables: educación no formal, centros privados, estudios en el extranjero, etc.")

Las relaciones que se establecen entre el ámbito familiar y el escolar pueden adoptar diferentes formas que van desde la mera participación testimonial de algunos representantes de las madres y padres del alumnado en los órganos oficiales de gestión y/o representación del centro (consejo escolar, etc.), hasta otras opciones que han abierto y explorado fórmulas que propician la intervención real de la comunidad educativa –entendido en un sentido más amplio e inclusivo-, mediante procesos de participación, negociación y gestión democrática.

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; Rodríguez Romero, 1998; Bolívar, 2000; Flecha y Tortajada, 1999; Jiménez y Pozuelos, 2001; Aubert *et al.*, 2004; Elboj *et al.*, 2002; Alcalde *et al.*, 2006; etc.). 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.

No puede existir una educación en la ciudadanía democrática sin la participación de los diferentes agentes educativos, de la comunidad educativa en su totalidad. Las nuevas realidades de la globalización requieren que la familia, los educadores y legisladores reconsideren cómo preparar a la gente para su

participación activa en la sociedad democrática del siglo XXI. Por ello, consideramos que la escuela puede ser un ámbito perfecto para desarrollar el concepto clave 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 macropolítico y micropolítico, no solo reproduciendo modelos culturales, roles y jerarquías sociales, sino produciendo modelos alternativos, reconstruyendo roles y cuestionando las estructuras de poder. La escuela puede ejercer el papel de dinamizadora, en el sentido de que su modo de gestión participativa sea un paso decisivo para la reorganización de otras instituciones sociales. Esta parece ser la única forma en la que la labor de la escuela no se quede como anecdótica en su innovación sino que sea extensible a todos los ámbitos de la sociedad porque el conjunto sea el que proporcione la radicalización de la democracia. Hay que hacer de la escuela un lugar donde vivir la democracia.

Como nos recuerda Maite Larrauri, el cuento de "María de oro, María de alquitrán" es el que Mme Weil le contaba a su hija Simone cuando ésta sólo tenía cuatro años y estaba enferma. Cuento que, como la propia Simone gustaba recordar, le influyó a lo largo de su vida. Y es que la metáfora de las puertas es una constante que se da a lo largo de nuestras vidas. Pero, como Larrauri (2002:12) asegura: "Sabíamos de antemano lo que le iba a pasar a la María que elige la puerta de alquitrán y a la María que elige la puerta de oro. Son siglos de folklore, de cuentos, de canciones populares los que nos conducen a adelantarnos al final del relato. Quizá, por eso mismo, podemos igualmente intuir que quien desea conocer la verdad del mundo en el que vivimos tiene que entrar en él por la puerta de alquitrán, esto es, la de los desfavorecidos, la de los oprimidos, la de los débiles".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.(4ª impresión).
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar*. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F. y Lleras, J. (2003). *Plantejaments de la pedagogia crítica*. Comunicar i transformar. Barcelona: Graó (4ª edición).
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 216, pp.253-274.
- Botkin, J.W., Elmandjra, M. y Malitza, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid: Santillana.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Coombs, P.H. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península (4ª edición).
- Coombs, P.H. (1985). *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

- Cortina, A. (1994). *Crítica y utopía: la escuela de Francfort*. Madrid: ediciones pedagógicas.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó (1ª edición).
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1989 a). "Action-Research: normas para la autoevaluación en los colegios". En AA.VV. *Investigación/Acción en el aula*. València: Consellería de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (2ª 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 (2ª edición).
- Faure *et al.* (1980). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza (7ª edición).
- 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.
- 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), pp. 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>. Consultado el 12 de noviembre de 2009.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro Colección Repensar la educación, núm. 26.
- Jaussi, M. L. (coord.) *et al.* (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, pp.5-17.
- Larrauri, M. (2000). *El desig segons Gilles Deleuze*. València: Tandem.
- Larrauri, M. (2002). *La guerra según Simone Weil*. València: Tandem.
- Moliner, L. *et al.* (2008). Asamblea de madres y padres: construyendo una escuela intercultural inclusiva. *Quaderns Digitals*, 53, pp. 1-12 (http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10498).
- Moliner, L. (2008). Conociendo la cultura escolar de un centro: Miradas del profesorado sobre la diversidad. *Trabajo de investigación inédito*. Departamento de Educación, Universitat Jaume I de Castellón.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Newton, C. y Tarrant, T. (1992). *Managing Change in Schools. A practical handbook*. London: Routledge.
- Rodríguez, M. (1998). El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad. *Revista de Educación*, 317, pp.157-184.

- Sales, A. (2003). L'organització i cultura escolar per a l'educació intercultural: instruments per a la presa de decisions. En A. Sales (ed.), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- 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 (<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.ArticuloIU.getList>).
- Sales, A. et al. (2010). La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción. *CD Interactivo*. Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I (en prensa).
- Sales, A.; Moliner, O. y Traver, J.A. (2007). Developing Intercultural and Inclusive Schooling from Action Research Processes - self-evaluation tools for schools. *XIII World Congress of Comparative Education Societies*, Sarajevo.
- Sales, A.; Moliner, O. y Moliner, L. (2009). *A self-evaluation guide for intercultural and inclusive schooling. Broadening the Horizon: Recognizing, Accepting, and Embracing Differences to Make a Better World*. Alicante: Association of Special Education.
- Salmurri, F. (2004). *Llibertat emocional*. Barcelona: La Magrana.
- Santos, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Shields, C.M. (2004) Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), pp. 11-134.
- Traver Martí, J.A. (2003). La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias. En AA.VV. *II Taller de experiencias educativas en las comarcas del Alto Palancia y el Alto Mijares*. Segorbe: Fundación Max Aub.