

HACIA UNA ESCUELA INCLUIDA EN SU TERRITORIO: ANÁLISIS DE UNA PRÁCTICA COMUNITARIA¹

TOWARDS A SCHOOL INVOLVED IN THE LOCAL AREA: THE ANALYSIS OF A COMMUNITARIAN PRACTICE

Joan Andrés Traver Martí^{a}, María Auxiliadora Sales Ciges^a, María Odet Moliner García^a, Aida Sanahuja Ribés^a y Alicia Benet Gil^a*

Fechas de recepción y aceptación: 11 de enero de 2018, 12 de marzo de 2018

Resumen: El presente trabajo se enmarca en un proyecto más amplio sobre la potenciación de prácticas curriculares vinculadas al territorio a partir de procesos de investigación-participativa (IAP). Se parte del concepto de escuela incluida como institución que se fundamenta en los principios de la inclusión, la interculturalidad y la democracia para vincularse a su territorio como agente de cambio. Desde estos presupuestos, la investigación se centra en el estudio de caso de una escuela rural de la provincia de Valencia. El objetivo es mejorar la participación democrática de la comunidad educativa como formación para la ciudadanía crítica, a través de prácticas educativas con perspectiva sociocomunitaria. Como ejemplo de este tipo de prácticas tomamos la jornada de inicio de curso, en la que se realiza un diagnóstico social participativo mediante un mapeo social, como parte del proceso de IAP

^a Facultad de Educación. Universidad Jaime I.

* Correspondencia: Universidad Jaime I. Facultad de Educación. Avenida Vicent Sos Baynat, s/n. 12071 Castellón de la Plana. España.

E-mail: jtraver@uji.es

¹ Este trabajo se enmarca en los siguientes proyectos: Proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), con referencia EDU2015-68004-R: “La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio” (MINECO/FEDER, UE). Y Proyecto de investigación del Plan 2015 de Promoción de la Investigación de la Universidad Jaime I de Castellón (P1·1B2015-29): “Re(d)efiniendo el papel de la escuela en procesos de participación socio-comunitaria a través de las competencias mediáticas”.



en el que está inmerso este centro desde hace cuatro años. Se analiza la jornada utilizando la Guía CEIN, un instrumento de autoevaluación escolar que orienta la transformación hacia enfoques interculturales e inclusivos. Los resultados muestran un interés creciente del centro por seguir innovando metodológicamente y atender a la diversidad de manera inclusiva, sin embargo, la participación se muestra irregular y crecen las tensiones en la comunicación entre familias y escuela, por lo que el proyecto de transformación entra en una fase de reflexión profunda. Como conclusiones se apunta la necesidad de articular un proyecto curricular que les cohesione como comunidad educativa y una mejora en la comunicación intercultural.

Palabras clave: escuela incluida, ciudadanía crítica, participación democrática, vinculación con el territorio, sentido de pertenencia.

Abstract: The present work is part of a broader project about how to strength the curricular practices linked to the territory throughout participatory action research processes. It is based on the concept of Included School, as an institution that is based on the principles of inclusion, interculturality and democracy to be linked to its territory as an agent of change. From these assumptions, the research focuses on the case study of a rural school in the province of Valencia, in which the objective is to improve democratic participation as training for critical citizenship, through educational practices with a socio-community perspective, like the Welcome Day at the beginning of the course year, where a Participatory Social Diagnosis is implemented by a social mapping, within the process of IAP in which this school is immersed for 4 years. The Welcome Day is analyzed using the CEIN Guide, a school self-assessment instrument that guides the transformation towards intercultural and inclusive approaches. The results show an increasing interest for innovation and attention to diversity in inclusive ways. However, participation is irregular and some communication difficulties are growing between families and school. Consequently, the transformation project is beginning a phase of deep reflection. The conclusions point out the need for a curricular project that enhance cohesion in educational community and an improvement in intercultural communication.

Keywords: included school, critical citizenship, democratic participation, linking the territory, sense of belonging.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto *escuela incluida* se asienta sobre los ejes de la inclusión, la interculturalidad, la democratización y la territorialización, y reúne los principios enmarcados en la escuela intercultural inclusiva (Traver, Sales y Moliner, 2010; Sales, Traver y García, 2011; Moliner, Sales y Traver, 2011; Sales, Ferrández y Moliner, 2012). Una escuela abierta y sensible con su territorio está en constante reconstrucción (Guarro, 2005), generando y creando diferentes



vínculos entre la escuela y el entorno que posibilitan llevar a cabo transformaciones en ambos sentidos. Para ello es imprescindible que la escuela sea capaz de desarrollar acciones globales y abiertas más allá de su etnocentrismo (Essomba, 2006). Así mismo, y siguiendo a Santos Guerra (2000), la permeabilidad es otro elemento clave que debe estar presente para vincular escuela y territorio. De esta manera nuestro entorno más cotidiano, como el barrio, la localidad, el territorio, etc., se convierte en un espacio educativo, de encuentro y de convivencia que vale la pena explorar y contemplar (Jiménez y Pozuelos, 2001).

Para caminar hacia una escuela incluida, y por ende hacia una comunidad inclusiva, hay que propiciar que todas y cada una de las personas puedan analizar y reconocer la realidad que les rodea (Aguirre, Traver y Moliner, 2012). En palabras de Luengo (2006), es necesario establecer redes entre los centros educativos, las familias y los municipios o localidades donde estos se inscriben. Calvo (2012), por su parte, halla una analogía directa entre la ciudad y el sistema educativo a cuatro niveles: 1) familia y territorio, 2) escuela y territorio, 3) población y territorio y 4) saber y territorio.

Según indican Murillo y Krichesky (2015), existen diferentes experiencias que ayudan a propiciar el aprendizaje con la comunidad desde diferentes perspectivas: *aprender de la comunidad* (invitar a familiares u otros agentes a que compartan su experiencia), *aprender con la comunidad* (familias y maestros aprenden de manera conjunta sobre una temática, por ejemplo, curso), *aprender para la comunidad* (fomentar hábitos y actitudes que propicien una mejor convivencia, por ejemplo alumnos mentores, aprendizaje-servicio –APS–) y *aprender como comunidad* (mejorar la calidad y los resultados de los aprendizajes de todos los alumnos). Estos presupuestos nos pueden ayudar a avanzar hacia unas prácticas curriculares más democráticas e inclusivas, fomentando la participación y la toma de decisiones en cuanto a los contenidos curriculares, y que estos a su vez estén anclados en el contexto (Escudero, 2006). Siguiendo con Delval y Lomelí (2013), de esta manera, las personas aprenden a relacionarse con los demás y aprenden a relacionarse con su entorno. Resumidamente, resaltar la idea de que la escuela ya no se concibe como un espacio externo a su territorio, el centro se concibe como un espacio social en el que se van rompiendo barreras entre el “dentro” y el “fuera” (Aguirre, Sales y Escobedo, 2014).



En la investigación que presentamos se analiza la realización de una práctica educativa comunitaria, la Jornada de Puertas Abiertas, que propicia una relación más estrecha y fructífera entre la escuela y su localidad, entre los principales artífices del hecho escolar (alumnado, profesorado y familias) y su vecindario (los colectivos, asociaciones e instituciones del territorio, la administración local y demás agentes comunitarios). Pasamos así de identificar a la “comunidad escolar” como responsable y partícipe única de los procesos educativos que se gestan en la escuela, a reorientar este concepto hacia el de “comunidad educativa” desde una acepción amplia que asegura y cultiva el vínculo educativo entre la escuela y su territorio.

2. ESTUDIO DE CASO

2.1. Contexto

El presente estudio pretende describir y analizar las *jornadas de convivencia comunitaria* llevadas a cabo en el inicio del curso académico 2016/2017 en el CRA Benavites-Quart de les Valls (Valencia, España). El centro se constituyó como CRA en el curso académico 2005/2006, con el objetivo de optimizar los recursos educativos disponibles en ambas poblaciones. Así pues, se trata de un colegio rural agrupado formado por dos aularios; uno situado en el municipio de Benavites (632 habitantes) y otro en el municipio de Quart de les Valls (1.083 habitantes). Al centro asisten un total de 150 alumnos y 15 maestros, de los que prácticamente todos son definitivos. Ambos municipios cuentan con diferentes asociaciones que están muy presentes en la vida del CRA. En el centro ya se han llevado a cabo diversas estrategias de participación democrática utilizando metodologías participativas en las aulas (Moliner, Moliner, Sanahuja y Sanmateo, 2015a; Moliner, Moliner, Sanahuja y Sanmateo, 2015b; Benet, Sanahuja y Moliner, 2016; Sanahuja, 2017), organizando jornadas de puertas abiertas (Aguirre, Català, Doménech y Escobedo, 2015; CRA Benavites-Quart de les Valls y MEICRI, 2016) e incorporando estrategias de autogestión como comisiones mixtas de trabajo y el consejo escolar ampliado como órgano de toma de decisiones colectivas. Por todo



esto, se trata de un centro de referencia, ya que es el quinto año que desarrolla diferentes proyectos para la construcción de la escuela intercultural inclusiva.

2.2. Metodología

El centro está inmerso en un proceso de transformación escolar centrado en la investigación-acción participativa (Ander-Egg, 1990; Alberich, 2008). Siguiendo a Moliner, Traver, Ruiz y Segarra (2016), hay que destacar especialmente dos de los seis procesos que favorecen la democratización de la escuela y con ella la mejora del centro escolar a partir de la cooperación y el compromiso con el propio territorio y con sus agentes educativos y de la comunidad. Estos son: los presupuestos emanados de la investigación-acción participativa y los proyectos educativos compartidos entre el centro educativo y su territorio. Durante el proceso de la investigación-acción participativa, se utilizan diferentes técnicas de diagnóstico social participativo (DPS), con el objetivo de que sean los diferentes integrantes de la comunidad los que puedan detectar sus necesidades y trazar los nuevos escenarios de actuación (Martínez, 1995; Aguirre, 2012; Aguirre, Sales y Escobedo, 2014).

2.3. Descripción de las Jornadas de Convivencia Comunitaria

Iniciar el curso mediante una jornada de bienvenida a la comunidad es una estrategia ya utilizada por el centro escolar para recibir el nuevo curso académico que va a comenzar (Sales, Traver, Benet y Sanahuja, 2016; Moliner, Sales y Sanahuja, 2017). En este caso la jornada se celebró en unas instalaciones municipales colindantes a uno de los aularios del CRA. Así pues, el primer domingo de septiembre, de forma ilustrativa y muy lúdica se compartieron los programas, proyectos y actividades que se estaban llevando a cabo en el centro educativo.

La jornada se inició con la presentación del claustro y la inauguración del curso académico. Además, se habilitaron diferentes espacios para que los asistentes pudieran pasar y conocer todas las actividades que el CRA está llevando a cabo, como por ejemplo: el uso de metodologías participativas en



el aula, la radio escolar, el banco de libros, la asociación de madres y padres (AMPA), las actividades extraescolares ofertadas, el funcionamiento del comedor... Así mismo, el grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) de la Universitat Jaume I, como asesores externos a dicha escuela, propusimos incorporar a esta jornada de convivencia algunas dinámicas contextualizadas en dos proyectos de investigación que se están llevando a cabo junto con en el centro escolar.

La escuela incluida: vinculación con el territorio

Se realizó un DPS con el propósito de identificar aquellas entidades o lugares de los municipios con los que poder trabajar a partir de un proyecto enmarcado en la metodología de aprendizaje-servicio (APS). De esta manera, se pretendía fomentar la vinculación entre los distintos colectivos de la comunidad local y la escuela (de las dos localidades que conforman el CRA). Para ello se formaron grupos heterogéneos (docentes, familiares y alumnado), cuya misión consistía en detectar posibles necesidades de mejora en lugares concretos de ambos pueblos.

Para la formación de los grupos se utilizaron unos pequeños fragmentos de tela identificativos y se les proporcionó un sobre que contenía una tarjeta con una fotografía de un lugar del pueblo (Benavites o Quart). Si la imagen representaba un lugar de Benavites (situación del espacio donde se celebraban las jornadas), el grupo tenía que ir a ese lugar, detectar una necesidad (completando una ficha) y hacerse una foto. En la ficha, los equipos tenían que escribir el nombre del servicio que harían (¿qué harías?), qué entidades estarían vinculadas (¿con quién?) y los objetivos del servicio (¿para qué?). Una vez hecha la foto y completada la ficha, volvían al lugar donde se celebraba la jornada y daban toda la información a un miembro del grupo MEICRI, para transcribir los datos al ordenador. Si, por el contrario, el lugar que aparecía en la tarjeta que contenía el sobre pertenecía al municipio de Quart de les Valls, el grupo entraba en una caravana situada en el lugar donde se celebraban las jornadas, para poder hacer un viaje virtual. Allí, mediante un iPad, utilizando Google Maps, detectaban la necesidad, hacían una captura de pantalla y entre todos completaban la ficha anteriormente explicada. Esta dinámica permitió



identificar aquellas entidades o lugares de los municipios con los que trabajar. En este sentido cabe destacar: el grupo de teatro, los ayuntamientos, la banda de música, el hogar de los jubilados, restaurantes, panaderías, tiendas y jardinería, entre otros ejemplos.

Además, se aprovechó un momento de las jornadas para hacer una dinámica de evaluación del proceso de investigación-acción participativa llevado a cabo en el centro. Concretamente, se realizó la dinámica de la rueda socrática (Moliner, Sales, Sanahuja y Benet, 2017), en la cual participaron trece miembros de la comunidad educativa (docentes, familiares, alumnado e investigadores del MEICRI). Esta dinámica permitió evaluar mediante diferentes ejes el proceso de investigación-acción participativa llevado a cabo en el centro. Los indicadores que se abordaron fueron: 1) el diálogo, 2) la información: comunicación, gestión y devolución, 3) tiempos y espacios, 4) materiales generados, 5) vinculación al territorio, 6) movilización del conocimiento, 7) visibilización y 8) participación, implicación y compromiso.

Competencias mediáticas en la escuela

En las jornadas se inició y se presentó, a toda la comunidad educativa, un proyecto sobre comunicación, para ello se realizó un recorrido recordando todo el camino trazado por el CRA hasta el momento. De esta manera se pudo ver que este último proyecto surgió de la necesidad de abordar y redefinir el papel de la escuela en procesos de participación sociocomunitaria a través de las competencias mediáticas. La dinámica centrada en este proyecto consistía, mediante el uso en Twitter del *hashtag* #comuniCRAt, en que todos los asistentes subieran fotos twitter haciendo mención o compartiendo algún momento de las jornadas. El objetivo era generar noticias de lo que estaba pasando en tiempo real en las jornadas y evidenciar la potencialidad de las redes sociales desde un aspecto comunicativo. Además, se confeccionó una serie de iconos que iban en consonancia con las pautas acordadas a la hora de subir la información a Twitter. Estas eran: sube información de tu stand (icono de un stand), entrevista a alguien (icono de un micrófono), sube fotos de la jornada (icono de una cámara), comparte momentos inolvidables (icono de un corazón), ojo indiscreto, aquello que solamente tú has visto (icono de una lupa).



La jornada se cerró con una comida comunitaria en la que todos los participantes pudieron degustar un plato de paella.

3. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA COMUNITARIA

Existen diferentes instrumentos que pueden ayudar a conocer las necesidades e identificar las fortalezas y debilidades del centro educativo fomentando la reflexión para la innovación y el cambio en el centro, como por ejemplo el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011), la *Guía CEIN para la Construcción de la Escuela Intercultural Inclusiva* (Sales, Moliner y Traver, 2010), la *Guía para el análisis, la reflexión y la valoración de prácticas inclusivas* (Duran, Giné y Marchesi, 2010) y la *Guía ACADI para la autoevaluación de centros en relación a la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva* (Arnáiz y Guirao, 2015).

Para continuar indagando y reflexionando sobre el caso objeto de nuestro estudio y guiar el análisis de la jornada comunitaria elegiremos la *Guía CEIN para la Construcción de la Escuela Intercultural Inclusiva* (Sales, Moliner y Traver, 2010), generada en el seno del grupo de investigación MEICRI. Dicha guía está constituida por una serie de dimensiones.

En esta ocasión nos centraremos en las dos primeras dimensiones (*A. Cómo somos* y *B. Cómo nos organizamos*).

En cuanto a la dimensión A, tenemos:

A.1. Valores compartidos. Observamos que la jornada supone una oportunidad para revisar y recordar los principales valores y principios del CRA. Sobre todo, esta jornada comunitaria sirve para recibir y acoger a las familias recién llegadas al centro, y con ello se permite presentar y explicar los principales valores y principios que persigue el colegio. Cabe destacar aquí una de las dinámicas propuestas por el grupo de investigación MEICRI para la jornada, enmarcada en el nuevo proyecto sobre las competencias mediáticas que se va a comenzar. Se realiza un recorrido recordando todo el camino trazado por el CRA hasta el momento. Además, en los diferentes *stands* existe información relevante sobre los distintos aspectos que conciernen a toda la comunidad educativa. Otro aspecto que debemos subrayar en esta dimensión



es el diagnóstico social participativo que se realiza, a partir del cual se promueve que los diferentes implicados (alumnado, docentes, familiares y otros agentes) expliciten y consensuen qué organizaciones, entidades u espacios de su territorio consideren susceptibles de ser seleccionados para llevar a cabo el APS. De esta manera, entre todos, trazan el camino por el cual quieren seguir avanzando.

Figura 1. Dimensiones de la *Guía CEIN*

- | |
|---|
| <p>A. Cómo somos (cómo nos vemos y cómo nos ven)</p> <ul style="list-style-type: none"> A.1. Valores compartidos A.2. Valoración positiva de la diversidad A.3. Altas expectativas <p>B. Cómo nos organizamos</p> <ul style="list-style-type: none"> B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo B.2. Liderazgo inclusivo B.3. Cultura colaborativa B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación B.5. Comunicación y mediación intercultural B.6. Participación de la comunidad <p>C. Cómo aprendemos y enseñamos</p> <ul style="list-style-type: none"> C.1. Agrupamientos heterogéneos C.2. Objetivos y contenidos curriculares por competencias C.3. Metodología participativa y cooperativa C.4. Actividades globalizadoras C.5. Evaluación diversificada C.6. Gestión dialógica del aula C.7. Competencias de comunicación intercultural del profesorado C.8. Desarrollo profesional y comunitario |
|---|

Fuente: Sales, Moliner y Traver (2010).

A.2. Valoración positiva de la diversidad. En la jornada se presentan una serie de metodologías cooperativas y de trabajo por proyectos que reflejan el enfoque inclusivo de la escuela y su concepción de la diversidad como un reto para la mejora del centro y no como un problema que debe ser eliminado. Se aceptan y reconocen los distintos intereses, ritmos y capacidades del alumnado, tratando de convertir esta diversidad intrínseca a cualquier grupo humano en un recurso didáctico y una oportunidad de aprendizaje para todos.



Por otra parte, la organización de la jornada se hizo de manera colaborativa y consensuando horarios y día para facilitar la máxima participación de todas las familias. Este es un indicador más de cómo se tienen en cuenta las distintas estructuras familiares, sus necesidades y posibilidades de colaboración.

A.3. Altas expectativas. En cuanto a las altas expectativas, comienza a haber una tensión entre profesorado y familias que se manifiesta en la dinámica del diagnóstico social participativo, a través de la estrategia de Rueda Socrática, debido a que no todas las familias comparten la idea de que estas metodologías cooperativas y participativas garantizan el máximo rendimiento escolar. Algunas familias muestran inquietud por los niveles de conocimientos de cara a la transición a secundaria.

A raíz de esta polémica y de la llegada de nuevas familias y alumnado de otras poblaciones al centro, la imagen de este comienza a cambiar para las familias de la localidad, que ven cierta amenaza ante estas incorporaciones. La imagen de la escuela comienza a entrar en crisis, puesto que “algunos hablan mal de ella”, como señalan los propios alumnos en la dinámica evaluativa.

Respecto de la segunda dimensión *B. Cómo nos organizamos*, ponemos la atención en los siguientes aspectos:

B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo. Detectamos en el proyecto educativo del CRA sus valores, objetivos y prioridades de actuación. Estos se enmarcan en los parámetros de una escuela democrática, abierta, dialógica, cooperativa e inclusiva.

B.2. Liderazgo inclusivo. Tanto en el proyecto de transformación como en la organización de la jornada el equipo directivo tiene una visión y conciencia global de la dirección y repercusiones de la innovación emprendida. Asume su liderazgo y trata de incluir al resto de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

De hecho, esta jornada se establece como una estrategia de acogida para todos los nuevos miembros de la comunidad (profesorado, alumnado, familias) que proporciona a los recién llegados a la escuela la información básica necesaria sobre el funcionamiento del centro y sus innovaciones.



Se trata también de una manera de movilizar y armonizar los recursos de la escuela para promover acciones conjuntas y mejoras consensuadas. De ahí que se escuchen las distintas posturas y se trate de atender a los distintos intereses de la comunidad.

Sin embargo, no siempre se tienen claras las funciones respecto a los objetivos del centro. Hay cierta tensión entre lo que las familias y el profesorado consideran sus tareas o áreas de intervención. Por un lado, las familias no entienden la delegación de poder en ciertas cuestiones de aula por parte del profesorado y este no siempre se siente líder educativo, por lo que comienza a percibirse cierta desmotivación ante la irregular participación de las familias.

B.3. Cultura colaborativa. Aunque no todo el profesorado y familias se implican en el mismo grado, sí se da un trabajo colaborativo en el centro para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado. Se da una gestión cooperativa de los recursos y se potencian las redes de apoyo entre colegas (del centro y de otros centros) y los apoyos sociocomunitarios (voluntarios, familias, asociaciones). Esta jornada es el resultado de estas redes que colaboran con la escuela: AMPA, asociaciones deportivas y culturales, Ayuntamiento y ONG.

Se está haciendo un gran esfuerzo por utilizar las TIC (web, redes sociales) para facilitar la coordinación y el trabajo colaborativo, aunque no siempre se usan de manera constructiva y generan problemas de comunicación, especialmente el WhatsApp, del que se quejaron las familias en el DSP.

B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación. La escuela ha establecido espacios de innovación y reflexión como las asambleas, las sesiones de formación del profesorado y familias y esta jornada de convivencia para favorecer la participación democrática y hacer el seguimiento del proyecto de una manera dinámica y abierta. Aun así, la participación familiar no es todo lo amplia que se desearía y hay que mejorar las estrategias de comunicación y conciliación entre familia y escuela.

B.5. Comunicación y mediación intercultural. Los problemas de comunicación entre familias y profesorado que han comenzado a aflorar en el último curso, no se deben tanto a dificultades lingüísticas, sino a prejuicios ante los



recién llegados a la escuela y sus concepciones sobre qué modelo educativo promover. La amenaza ante “los de fuera” deja entrever una crisis de identidad como comunidad educativa y un choque de intereses y cosmovisiones tanto culturales como políticas. Este hecho, hace replantearse al equipo directivo su estrategia comunicativa y la conveniencia de explicar y divulgar mejor los objetivos y el enfoque del proceso de transformación.

B.6. Participación de la comunidad. La participación comunitaria es un eje central en el proceso de transformación de esta escuela. La jornada es una de las muestras de ello. Se organiza, desarrolla y evalúa con la participación de todos los sectores escolares y se busca la implicación de los agentes locales en su desarrollo.

A lo largo del curso se ofrecen muchas oportunidades para que las familias puedan implicarse en el centro, desde el apoyo a actividades puntuales hasta ayudar dentro del aula de manera sistemática. En menor medida, la escuela como institución educativa participa en los eventos y actividades de la localidad, puesto que la colaboración cultural y socioeducativa entre territorio y escuela todavía no está bien consolidada en un sentido amplio, solo en actividades muy didácticas y escolares puntuales.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES DE LOS RESULTADOS

La jornada de convivencia comunitaria permitió iniciar el curso desde los presupuestos de la escuela incluida, ofreciendo un espacio de encuentro para que toda la comunidad educativa pudiera conocer, compartir y participar. Con las dinámicas propuestas en la jornada se propició que se entremezclaran los saberes locales con los saberes escolares. Igualmente, el DPS efectuado permitió resituar a la escuela respecto a su territorio y viceversa. Con dicha dinámica, los docentes pudieron tomar conciencia de los posibles potenciales que explotar en su entorno y de sus numerosas posibilidades educativas. De esta manera, los diferentes lugares de los municipios pasaron a entenderse como *objetos de aprendizaje*, es decir, pasaron a ser un contenido más sobre el cual aprender y reflexionar; de este modo se transforman en un *recurso didáctico* que hay que tener en cuenta en el proceso de enseñanza (Jiménez y Pozuelos,



2001). Los resultados del DPS vislumbran las posibles implicaciones y sinergias por desarrollar en el proceso de vinculación entre el CRA y su territorio. Este hecho ayuda a los docentes y a las familias a tomar conciencia de los recursos disponibles en su territorio.

La literatura científica sobre procesos participativos abordados desde un enfoque educativo democrático, intercultural e inclusivo señala a la cultura colaborativa, el liderazgo inclusivo, la transformación social y las prácticas democráticas como elementos clave que aumentan la autonomía de la comunidad educativa para gestionar el cambio hacia el ideario de una escuela incluida (Moliner, Traver, Ruiz y Segarra, 2016). Elementos todos ellos que, de forma directa (cultura colaborativa, liderazgo inclusivo) o indirecta (tiempos y espacios para la reflexión y la innovación, transformación social y participación de la comunidad, comunicación y mediación intercultural, prácticas democráticas), aparecen sustentados por los resultados de esta investigación. En este sentido, como señala Benjamín (2002), para que el cambio escolar se produzca realmente es necesario fomentar culturas colaborativas. Como ya señalábamos en trabajos anteriores, el paso de una cultura individualista a una cultura colaborativa tiene tres elementos clave que emergen del análisis de las experiencias de escuelas en transformación: la asunción colectiva del proyecto, la pluralidad de voces desde la tolerancia y la empatía y la transparencia informativa que incluye confianza y corresponsabilidad (Traver, Sales y Moliner, 2010). Factores que conforman parte del ideario educativo de las escuelas democráticas que se ven también reforzados por los resultados de esta investigación.

El segundo aspecto reseñado, que resulta crucial en este modelo educativo, es el liderazgo compartido o distribuido (Harris y Muijs, 2005; Muijs y Harris, 2007). Este liderazgo busca la inclusión de todas las personas y colectivos en la asunción, gestión y valoración del proyecto como propio y compartido, propiciando la corresponsabilidad entre sus miembros. Propuesta que, como vemos en los resultados de este trabajo, no está exenta de dificultades y conflictos entre los diferentes sectores que conforman la comunidad educativa y que, como señala Lederach (1995), comporta el uso de estrategias de diálogo, colaboración y negociación para su resolución en el contexto escolar.

En tercer lugar, desde los presupuestos de la escuela democrática que apuntan hacia los procesos de mejora y transformación social, resulta crucial



la concepción de una escuela al servicio de la justicia social que tiene en la participación ciudadana su estrategia central de trabajo (Kincheloe y Steinberg, 1999). De este modo, como afirman Apple y Beane (1997), una escuela democrática permite vivir la democracia activamente. En ella el profesorado se concibe como un agente educativo comprometido con su contexto escolar y social, que trabaja de manera coordinada con otros agentes comunitarios en la identificación, análisis y solución de los problemas de su entorno (Gale y Densmore, 2007).

Finalmente, es necesario referirnos a la importancia de la participación con relación al desarrollo de prácticas democráticas en una escuela incluida. En este sentido, la participación de la comunidad educativa no debe limitarse al puro formalismo de la constitución y reuniones del consejo escolar y demás comisiones de gestión normativamente estipuladas por la Administración educativa. Como señala Oliver (1998), un proceso democrático no debe excluir a nadie de la creación y recreación de la cultura y del currículum que la concreta. El reto educativo consiste en legitimar a toda la comunidad en la búsqueda de nuevos modelos culturales, organizativos, curriculares y sociales, a partir del conflicto como un motor necesario (Moliner, Traver, Ruiz y Segarra, 2016). La Jornada de Puertas Abiertas es un buen ejemplo de lo que estamos comentando. Su objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la participación de todos los sectores y agentes de la comunidad educativa, entendiéndolo como un proceso dialógico, democrático, ético y global (Moliner, Sales y Traver, 2007).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, A. (2012). *Diagnóstico social participativo, desarrollo local y participación social: un estudio de caso sobre participación juvenil en la Comarca Els Ports*. Trabajo de investigación. Universitat Jaume I (material inédito).
- AGUIRRE, A., CATALÀ, J., DOMÉNECH, A. y ESCOBEDO, P. (2015). La línea del tiempo en la construcción de la escuela democrática: una herramienta para la transformación desde la participación horizontal. En E. Nos Aldás, A. I. Arévalo Salinas y A. Farné (Eds.), *#comunicambio: Comunicación y So-*



- ciudad Civil para el Cambio Social / #com4change: Communication and Civil Society for Social Change* (pp. 958-967). Madrid: Fragua.
- AGUIRRE, A., SALES, A. y ESCOBEDO, P. (2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el Diagnóstico Social Participativo. *Quaderns Digitals.net XI Congreso Internacional, XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: La Escuela Excluida*. Castellón, Universitat Jaume I (724), 08-04-2014. Internacional (científico).
- AGUIRRE, A., TRAVER, J. A. y MOLINER, L. (2012). La escuela incluida. Dinamizando la participación escolar en la comunidad mediante diagnóstico social participativo. *EDETANIA*, 41, 57-69.
- ALBERICH, T. (2008). IAP, Redes y Mapas Sociales. Desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, vol. VIII, 1, 131-151.
- ANDER-EGG, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa, comentarios, criticas y sugerencias*. Vitoria-Gasteiz, Dirección de Bienestar Social.
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARNÁIZ, P. y GUIRAO, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- BENET, A., SANAHUJA, A. y MOLINER, L. (2016). Rincones, from the teachers' perspectives: a reflection on a primary education practice. *9th International Conference of Education, Research and Innovation*. Sevilla.
- BENJAMÍN, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- CALVO, F. (2012). *Escuela, espacio, poder: estudios sobre educación y territorio*. Barcelona: UOC.
- CRA BENAVIDES-QUART DE LES VALLS y MEICRI (2016). Jornada de portes obertes: compartint el lideratge del canvi. *Quaderns Digitals.Net*, 83, 66-76.
- DELVAL, J. A. y LOMELÍ, P. (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.



- DURAN, D., GINÉ, C. y MARCHESI, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de practiques inclusives*. Barcelona: Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- ESCUADERO, J. M. (2006). La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado. *Participación Educativa*, 3, 19-41.
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. 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, 26.
- GUARRO, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 1(1), 1-48.
- HARRIS, A. y MUIJS, D. (2005). *Improving schools through teacher Leadership*. McGraw-Hill International.
- JIMÉNEZ, J. R. y POZUELOS, F. J. (2001). Una escuela pública abierta a la comunidad. *Investigación en la escuela*, 44, pp. 5-17.
- KINCHELOE, J. L. y STEINBERG, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LEDERACH, J. P. (1995). *Preparing for Peace. Conflict Transformation Across Cultures*. Nueva York: Syracuse University Press.
- LUENGO, F. (2006). El proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.
- MARTÍNEZ, A. (1995). *El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades*. Costa Rica: Catie.
- MOLINER, O., MOLINER, L., SANAHUJA, A. y SANMATEO, V. (2015a). Leemos en pareja: una experiencia en el aula de 3.º de Primaria. En R. Calvo y F. J. Cano (Eds.), *El aprendizaje cooperativo como práctica docente: experiencias aplicadas* (pp. 99-106). Valencia: Neopàtria.
- MOLINER, O., MOLINER, L., SANAHUJA, A. y SANMATEO, V. (2015b). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(2), 41-58.
- MOLINER, O., SALES, A. y SANAHUJA, A. (2017). Social Mapping in the Context of a Community-build Day: Strategy to Strengthen Links with Community



- in a Small Rural School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 305-310. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.083
- MOLINER, O., SALES, A., SANAHUJA, A. y BENET, A. (2017). La IAP en el marco de la escuela incluida: la mirada sobre el proceso de los actores implicados. *XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva y las XXXIV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*. Ed. Universidad de Oviedo.
- MOLINER, O., SALES, A. y TRAVER, J. A. (2007). Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción y apoyo entre colegas para una educación intercultural inclusiva. *Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional. Nuevos enfoques educativos y su repercusión en la orientación escolar*, pp. 1-13. Fundació Universitat Empresa, Universitat Jaume I Castellón, 21/11/2007-23/11/2007.
- MOLINER, O., SALES, A. y TRAVER, J. A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón, Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 29-40.
- MOLINER, O., TRAVER, J. A., RUIZ, M. P. y SEGARRA, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- MUIJS, D. y HARRIS, A. (2007). Teacher leadership in (In)Action: Three case studies of contrasting schools. *Educational, Management, Administration and Leadership*, 35(1), 111-134.
- MURILLO, F. J. y KRICHESKY, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- OLIVER, M. (1998). Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada. En L. Barton, *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 34-58.
- SALES, A., FERRÁNDEZ, R. y MOLINER, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- SALES, A., MOLINER, O. y TRAVER, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castelló: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.



- SALES, A., TRAVER, J. A. y GARCÍA, R. (2011). Action research as a school based-strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919.
- SALES, A., TRAVER, J. A., BENET, A. y SANAHUJA, A. (2016). A Community Wellcome Day: Cultural Diversity and Critical Citizenship in a Included School. *The Mobilities, Transitions, Transformations Intercultural Education at the Crossroads International Conference*. Budapest.
- SANAHUJA, A. (2017). *Diferenciación pedagógica y participación democrática en el aula inclusiva: estudio de casos múltiple*. (Tesis doctoral, con mención internacional). Castellón: Universitat Jaume I.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- TRAVER, J. A., SALES, M. A. y MOLINER, O. (2010). Ampliando el Territorio: Algunas Claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119.

