

NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA INTERCULTURAL

Odet Moliner molgar@uji.es, Auxiliadora Sales,

Ana Doménech, Paula Escobedo

Universitat Jaume I de Castelló

Resumen

Presentamos parte de un proyecto de investigación sobre recursos y estrategias pedagógicas para la transformación de las escuelas desde un enfoque inclusivo intercultural. El profesorado es un elemento clave en el inicio y desarrollo de este proceso de cambio, por lo que su desarrollo profesional debe partir de la detección de sus propias necesidades formativas. El estudio, a partir de un grupo de discusión amplio, recoge las percepciones de un grupo de profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria de diferentes materias. Los resultados apuntan que es en el aula donde se inicia el verdadero cambio y precisamente en este marco de acción docente más inmediato se focalizan las demandas. Se presentan propuestas de formación acordes a las conclusiones del estudio.

Palabras clave

Formación del profesorado, educación inclusiva intercultural, cambio educativo, estrategias y recursos pedagógicos.

1. Introducción

El análisis de la realidad educativa confirma la necesidad urgente y generalizada de dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad y multiculturalidad del contexto social en el que actualmente vivimos. Es necesaria una transformación global de la estructura, cultura y prácticas escolares que tengan como horizonte proyectos educativos interculturales e inclusivos, que contemplen el desarrollo profesional del profesorado y la participación de la comunidad educativa como ejes centrales y procesos prioritarios (Ayuste, 1999).

Todavía hoy existe poca tradición pedagógica de educación inclusiva intercultural en España, por lo que también es muy escasa la sistematización de recursos y estrategias pedagógicas que conduzcan a buenas prácticas.

La educación inclusiva intercultural aboga por un enfoque que amplíe los límites de la normalidad hasta afirmar que lo normal es lo diverso y lo diverso es positivo y enriquecedor, si se cuidan las condiciones de justicia social que no conviertan las diferencias en desigualdades (Gimeno Sacristán, 2000). Y el aspecto en el que confluyen los planteamientos inclusivo e intercultural sobre el tratamiento de la diversidad radica en el papel que la escuela debe jugar en la atención a esa diversidad que somos todos: una escuela eficaz para todos, una escuela que es intercultural e inclusiva porque es democrática y plural. La educación inclusiva intercultural no atañe a un reducto “especial” o “diferente” de personas (sean alumnos, profesores, padres) sino que es un asunto de todos y, por tanto, una responsabilidad colectiva e institucional (Carbonell, 2000; Besalú, 2002).

1.1. Desarrollo profesional y ciudadanía crítica

La exigencia de una formación teórico-práctica y un desarrollo profesional que favorezca la práctica y la acción educativa en una escuela abierta a la diversidad, plantea la necesidad de considerar de forma interrelacionada formación y desarrollo profesional, y hablar, así, de formación del desarrollo profesional (Jiménez y Vilà, 1999).

Desde la perspectiva del profesional reflexivo, la formación de los profesionales de la educación debe propiciar el desarrollo de complejas competencias profesionales de reflexión y acción, capacitando en conocimientos, destrezas y actitudes que permitan su rol como profesionales reflexivos e investigadores. Se destaca, así, la comunicación, la participación democrática, la toma de decisiones y el trabajo en grupo (Parrilla, 1999).

Por tanto, el reto formativo se enmarca principalmente en el desarrollo del pensamiento práctico y en el desarrollo de actitudes y capacidades para cuestionar críticamente la realidad educativa y para la búsqueda de alternativas superadoras de las desigualdades e injusticias (McCarthy, 1994). En definitiva, la formación del desarrollo profesional reclama un modelo teórico-práctico que le capacite para saber planificar, actuar y reflexionar sobre su propia práctica y, a la vez, para desarrollar procesos de análisis críticos acerca de las tensiones y contradicciones entre la ideología social y política de la educación inclusiva intercultural y la práctica escolar y social de discriminación de las personas diferentes (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Del 15-M como movimiento social participativo nos quedan algunas buenas ideas para la formación de la ciudadanía crítica: la necesidad de crear espacios y tiempos para el diálogo igualitario y la participación (Freire, 1997); el uso de procedimientos democráticos como la combinación entre asambleas plenarios y el trabajo en comisiones; entender el mundo como una complejidad donde todos los temas y personas están interconectados (economía, política, educación, arte, ecología); el sentimiento de pertenencia a un grupo que cree posible cambiar ese mundo complejo, un sentido de responsabilidad histórica, y de ocuparse de los asuntos públicos (ágora, polis). Todo esto, que significa aprender la democracia para crear escuelas más inclusivas, debería formar parte del funcionamiento habitual de los centros y los profesionales de la educación deberían tenerlo como contenido y estrategia para su propia formación y desarrollo profesional.

Puesto que ya se han desarrollado modelos pedagógicos para hacer esto posible, creemos necesario el desarrollo también de una investigación aplicada, que proporcione no sólo asesoramiento conceptual y teórico, sino que guíe y oriente las buenas prácticas, desde la reflexión compartida de los distintos colectivos de profesionales de la educación (profesorado, psicopedagogos, educadores sociales, etc.). En el desarrollo de nuestro trabajo pretendemos diseñar y elaborar recursos y estrategias pedagógicas que faciliten esta formación, siempre desde un planteamiento colaborativo entre el equipo de investigación y los profesionales de la educación implicados en el estudio.

2. Estudio empírico

2.1. Objetivos

El estudio realizado en la Universitat Jaume I de Castellón, tiene como objetivo general conocer la respuesta actual que el sistema educativo está dando a la diversidad

sociocultural y analizar sus necesidades y demandas, para desarrollar recursos y estrategias pedagógicas desde un enfoque de educación inclusiva intercultural.

En el presente trabajo nos centramos en el objetivo específico de conocer la percepción de los profesionales de la educación sobre las estrategias y recursos necesarios para desarrollar la educación inclusiva intercultural.

2.2. Metodología

Para conseguir este objetivo nos planteamos un estudio de carácter cualitativo que nos permita conocer la percepción de los distintos profesionales de la educación mediante una dinámica fluida, de contraste y de intercambio, como es la técnica de Grupo de Discusión (Fern, 2001). En el estudio participaron dos maestras de Educación Infantil, dos maestros de Educación Primaria, tres profesores de Educación Secundaria, una psicopedagoga y una maestra de Pedagogía Terapéutica.

El contenido del estudio se ha centrado en las siguientes cuestiones:

- a) Concepto de Educación Intercultural e Inclusiva
- b) Formación previa sobre educación intercultural inclusiva
- c) Qué se entiende por Investigación-acción
- d) Formación necesaria para iniciar procesos de transformación escolar
- e) La formación compartida con la comunidad educativa para el cambio
- f) Elementos a tener en cuenta en la gestión del cambio

El Grupo de Discusión duró 3 horas y se grabó y transcribió literalmente. La categorización y análisis cualitativo del contenido se realizó inicialmente de manera manual y colectiva, con reuniones del equipo investigador para debatir y consensuar las categorías centrales, así como establecer la red básica de relaciones entre categorías, concluyendo con un mapa conceptual común.

3. Resultados

El análisis de las percepciones del profesorado acerca de las necesidades formativas que detectan para llevar a cabo un cambio escolar hacia la educación intercultural inclusiva, nos señala los siguientes resultados iniciales:

- a) Sobre el enfoque inclusivo intercultural*

El profesorado que ha participado en este estudio relaciona la educación inclusiva intercultural con la participación de la comunidad en el aula, dando la oportunidad de aprender unos de otros, haciendo accesibles los recursos y el currículum, sin segregar a nadie. Se trata de potenciar las posibilidades de cada uno, cada cual en su singularidad y a su ritmo, en un ambiente agradable y abierto, donde el alumnado entienda que se espera el máximo de todos.

“Conseguir que dentro nadie se sienta excluido... excluido en el sentido de...si uno no llega a comprender bien las cosas, si uno no comprende el idioma...eh...si va en silla de ruedas o si... Para mí eso es inclusivo. Todo el mundo tiene derecho a estar en el aula y sentirse a gusto” (M., profesora de Secundaria).

Desde la idea de igualdad de derechos se entiende también la diversidad de culturas dentro del aula, la interacción y el diálogo entre personas y culturas. Todos somos diferentes, pero podemos trabajar y convivir juntos, puesto que las distintas formas de ver el mundo no debe ser obstáculo para la comunicación y la aceptación.

“Yo cuando oigo intercultural, pienso más en personas que en cultura, que es un ente abstracto, no? Para mí, la cultura son personas. Entonces, si hay un diálogo entre personas, necesariamente hay un diálogo entre culturas”. (H., profesor de Secundaria).

Es justamente la apertura entre culturas la que permite el verdadero enriquecimiento culturas, no la mera existencia de distintas cosmovisiones en la escuela y en la sociedad.

“La cantidad de culturas que hay, si no estuviéramos tan cerrados y tan obcecados dentro de nuestra...eh...cultura, pues disfrutaríamos todos más (...) Entonces, la intercultural realmente nos tendría que enriquecer mucho más y...que si realmente las escuelas fueran así...bueno...es un sueño, para mí es un sueño.” (M., maestra de PT en Primaria).

Así pues, el profesorado muestra un interés común por el enfoque inclusivo intercultural como un modelo educativo valioso y estimulante, relacionado con la participación, la igualdad, las altas expectativas, el diálogo, la aceptación, la apertura y el enriquecimiento mutuo.

b) Formación previa sobre educación intercultural inclusiva

Este grupo ha compartido en distintos momentos cursos de formación sobre educación inclusiva e intercultural impartidos en la Universitat Jaume I por el equipo investigador, aunque reconocen que la oferta formativa en otros ámbitos no se plantea desde este enfoque, puesto que no es el predominante y porque hay otros temas que parecen prioritarios.

Por ello, reclaman mayor presencia de este enfoque desde la formación inicial en las titulaciones de educación, los cursos de formación continua y de postgrado, los cursos del Centro de Profesores (CEFIRE) y sobre todo desde la formación en centros, conociendo las experiencias de otras escuelas.

Las dinámicas que se proponen se acercan a un planteamiento de seminario o de grupos de trabajo en los que compartir enfoques y modelos teóricos. Consideran que la teoría hace falta, pero también las buenas prácticas. Es el diálogo y la reflexión sobre lo que se hace en el aula lo que les motiva para mejorar, y conocer otros puntos de vista enriquecen las propuestas.

“Una parte de formación teórica, que en principio es necesaria. I...después asesoramiento por parte de los expertos y poner en práctica aquellas actividades que pensamos que son buenas para las clases y hacer puesta en común.” (P. maestra de Primaria).

Ante esta necesidad de formarse en sus propios centros y de compartir con otros experiencias innovadoras planteamos con el grupo la investigación-acción como posible metodología de formación del profesorado y la percepción que tienen sobre sus posibilidades para mejorar sus propias prácticas.

c) Qué se entiende por Investigación-acción

Aunque algunos no lo identifican claramente con un método definido, sí describen procesos y maneras de trabajar que son similares a lo que podríamos equiparar con la investigación-acción, puesto que se trata de trabajos de innovación educativa en equipo, grupos de trabajo o seminarios en los que se cuentan experiencias, se planifica conjuntamente y se cuenta como ha funcionado la solución propuesta.

“La verdad es que te enriquece más ir buscando entre todos, después van aprendiendo... No sé, a mí sí que me parece que es enriquecedor.” (L., maestra y psicopedagoga).

Así pues, la investigación-acción, entendida de múltiples maneras y con diversas fórmulas, permite no sentirse solo/a dentro del aula, tanto si se realiza en colaboración con otros colegas como si se pone en práctica con el propio alumnado, a través de diarios docentes y de aula. Tanto en seminarios como en asambleas se comparte el conocimiento, se abordan problemas prácticos, se pone en común lo que se ha intentado y se contrasta para ver qué ha funcionado bien y qué hay que mejorar. Es una metodología que intuitivamente desarrollan las personas que se sienten inquietas por buscar, ilusionadas por probar y algo insatisfechas con las soluciones más estandarizadas.

“...es motivarte un poco y buscar un poco de sentido a lo que haces, aunque no hay nada ya por inventar, es decir, que si una persona tiene algo y le sirve, pues dichosa, pero no estoy a favor de las recetas, voy cambiando, probando...” (M., maestra de Pedagogía Terapéutica).

En cualquier caso, consideran que es importante compartir con otros, poner en común, problematizar y renegociar significados y prácticas. En este sentido, inciden en el diálogo, las lecturas, la reflexión compartida y el intercambio de experiencias como elementos básicos.

d) Formación necesaria para iniciar procesos de transformación escolar

Es necesario dedicar un tiempo específico a trabajar en equipo, a construir equipo y romper el individualismo y las resistencias de otros compañeros y compañeras que no se atreven a innovar. Piensan que la mejor manera de convencer a los otros es mostrando buenas prácticas, contagiándoles con la implicación personal y las satisfacciones obtenidas. Incluso las reuniones de Claustro deben ser menos burocráticas y más pedagógicas para poder hablar de lo que va mal, de las necesidades formativas o para descubrir nuevas inquietudes compartidas.

“Todos tenemos la misma inseguridad, todos tenemos las mismas ganas de mejorar, pero eso de romper barreras y contarnos cosas...No, no tenemos esa cultura, efectivamente somos arcaicos.” (E., maestra de Primaria).

Se evidencia la necesidad de abrir nuevos diálogos que lleven a mundos todavía inexplorados, que permitan construir esa cultura colaborativa y acabe progresivamente con el aislamiento y la inseguridad que éste produce. Reclaman tiempo y espacio para nuevos temas, nuevos canales de comunicación, nuevos interlocutores con diversas experiencias y perspectivas que enriquezcan el trabajo diario y permitan transformar la práctica de manera auténtica.

e)La formación compartida con la comunidad educativa para el cambio

Ante la necesidad de mejorar la práctica para el cambio escolar, consideran que la formación y la comunicación deberían incluir también a las familias de la comunidad educativa. Es necesario hacerles partícipes del proyecto y escuchar sus aportaciones, así como sus críticas. El profesorado señala que es útil y enriquecedor que las familias trabajen en la escuela puesto que son una ayuda, facilita la permeabilidad y abre el interés por las actividades que allí se realizan. De nuevo se trata de tener tiempo, de hacer equipo y de abrir las puertas. Las familias son las que convencen a otras familias, aunque es el profesorado el que facilita la entrada a la escuela.

“Necesitan estar seguros, que se formen sobre cómo participar. Es detectar un poco sus necesidades en la participación y ya, y lo que ellos pueden aportar y a partir de ahí... ir trabajando”. (J., maestro de Primaria).

Las posibilidades de cambio a partir de esta formación compartida son en todo caso complicadas, puesto que es un proceso desmotivador si es muy largo y hay muchas inercias e itinerancia del personal. Hay que crear grupos de trabajo mixtos, que se impliquen realmente, que contagien poco a poco y den publicidad a las cosas que van saliendo bien.

f)Elementos a tener en cuenta en la gestión del cambio

Consideran que es importante conocer los problemas del centro y del aula, a través de encuestas, entrevistas, que todos participen en conocer el grado de

satisfacción, tener una “foto” de los problemas, para plantear por comisiones la búsqueda de soluciones entre todos. Sin embargo, este es un nivel que llaman “idílico”, en el que todos trabajan de forma igualitaria y comprometida. En el funcionamiento real los cambios suelen ser mínimos, se implican pocas personas en el proceso y se acaba haciendo siempre lo mismo.

“Corremos el riesgo de que tan gran preparación y tan gran macroproyecto se rompa y que cuando dentro de cinco años te vuelvan a hablar de una cosa similar digas Uff! ¡ni pensarlo! ¿para qué?!...No sólo no has triunfado, sino que te has quemado. Para posteriores posibilidades volvemos a lo de siempre: paso a paso. Cojamos lo mejor, comencemos por un aula, una simple aula” (M., profesora de Secundaria).

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



Figura 1. Mapa conceptual resultado de la puesta en común del equipo investigador sobre el análisis de contenido del grupo de discusión.

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

4. Conclusiones y propuestas de formación

Detectadas las necesidades, podemos retomar algunas ideas clave que nos ayuden a concretar propuestas, tanto desde la formación inicial como permanente.

La primera idea nos lleva a considerar el enfoque inclusivo e intercultural como adecuado, pero más cercano a la teoría que a las posibilidades de cambio real que el profesorado percibe. En este sentido, consideramos que el modelo, como meta, orienta y encauza las prácticas y los procesos que se desarrollan en nuestros centros. Pero también es cierto que hoy en día el discurso de la inclusión se ha desarrollado vertiginosamente a nivel teórico pero bastante menos en la práctica. Parece que poco a poco la inclusión como valor va formando parte del imaginario colectivo de los profesionales de la educación. Pero se ha ido fraguando como un concepto abstracto, deseable pero difícil de alcanzar, como una meta educativa utópica, que excede la realidad de las aulas y de lo que allí sucede. Parece que el profesorado se encuentra ante un discurso teórico y retórico, lo que nos lleva a plantear la necesidad de abordar la inclusión de forma pragmática. Se trata más bien de recoger, describir y difundir las prácticas inclusivas que se están desarrollando en centros educativos de nuestro contexto más inmediato. Tenemos ejemplos de algunas prácticas pedagógicas que se ya están realizando y en estos momentos la formación del profesorado debería centrarse en la idea de que la transformación para la inclusión no sólo es necesaria sino posible. Por ello es fundamental que el profesorado se implique en el reconocimiento, difusión y análisis crítico de las prácticas que muestran o evidencian que merece la pena afrontar el reto.

Otro aspecto clave que se deriva del estudio es que, en todo caso, los cambios parecen centrarse más en el aula que en la cultura del centro. Por tanto, el profesorado entiende la formación desde la mejora de las prácticas de aula y no tanto desde la transformación del contexto escolar. Desde nuestro punto de vista, y de acuerdo con

Fullan (2001), el cambio depende en gran medida del profesorado, es decir, de lo que este haga y piense, lo que se ha denominado “cultura escolar”. Una de las claves fundamentales para el cambio es, según Stoll y Fink (1999), que existan unas metas compartidas por todo el claustro de docentes y por la comunidad educativa en su conjunto. En este sentido, de acuerdo con los resultados del estudio, proponemos iniciar la transformación desde la innovación y el cambio en la forma de enseñar y aprender, pero al tiempo hacerla extensiva al resto de contextos y agentes implicados. Ello exige incidir en la formación inicial y permanente del profesorado en tres aspectos básicos: a) centrarse en habilidades de orden superior, es decir, los célebres cuatro pilares del Informe Delors (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser); b) utilizar una amplia variedad de estrategias, metodologías, técnicas y procedimientos enseñanza y de evaluación; y c) preocuparse por la autoestima del alumnado teniendo y transmitiendo siempre altas expectativas. Para ello es imprescindible la adquisición por parte de los docentes de una “actitud” favorable hacia la inclusión, pero no es menos importante que se disponga de un amplio repertorio de recursos y bases metodológicas para conseguir que puedan aprender juntos alumnos diferentes. En este sentido, de acuerdo con Pujolàs (2001) deberemos contemplar estrategias de tres tipos: aprendizaje cooperativo (actividades simples y técnicas cooperativas), personalización de la enseñanza (enseñanza multinivel, planes personalizados, contratos) y regulación y autorregulación del aprendizaje (KPSI, bases de orientación) . Sin embargo a esta propuesta añadiríamos toda una serie de estrategias integrales, es decir, aquellas que acogen aspectos curriculares y organizativos que no podrían contemplarse únicamente desde las anteriores. Se trata de estrategias para educar en la diversidad que integran la dimensión curricular y /o organizativa como talleres, rincones, proyectos de trabajo, enseñanza compartida, estrategias de acogida y socialización y todas aquellas dirigidas a fomentar la participación social del alumnado en el aula (comisiones de apoyo, círculos de amigos...) Así pues, aunque inicialmente partamos de la propia experiencia docente, pues es aquí donde el profesorado se muestra más predispuesto a iniciar el cambio, no olvidemos que este debe plantearse en todos los niveles (alumno, aula, profesor y escuela en su conjunto) mediante una estrategia múltiple.

En este sentido, el tercer aspecto clave que queremos retomar es la formación del profesorado desde procesos de investigación-acción. De acuerdo con los resultados del estudio, debe ser una formación que combine la teoría y la práctica y para ello

consideramos muy apropiado el formato de seminario o grupo de trabajo que comparta, problematice sus prácticas y enriquezca sus propuestas a partir de la diversidad de puntos de vista. Y ello porque sabemos que es inherente a todo proceso de investigación-acción, sobre todo desde una perspectiva crítica, el desarrollo profesional colaborativo. Consideramos entonces la necesidad de que se forme un grupo de composición heterogénea en cuanto a formación, profesión, experiencia y situación social y cultural y que adopte su propio proceso de investigación. Se tratará de todo un proceso de indagación colaborativa como el descrito en alguno de nuestros trabajos previos (Moliner, Sales y Traver, 2007). Los seminarios interprofesionales son altamente valorados por el profesorado, entre otras cosas porque: a) propician el trabajo colaborativo; b) favorecen la formación interdisciplinar, significativa y dialógica de los participantes; c) permiten transformar la realidad social a través de acciones socioeducativas globalizadas que enfatizan el protagonismo de los agentes sociales del entorno con la dinamización y compromiso de la comunidad.; d) permiten aunar teoría y práctica a través de la innovación y renovación pedagógica; e) incorporan el diseño, desarrollo y evaluación de actividades inclusivas e interculturales en los centros escolares de pertenencia; f) inciden en la formación de actitudes y valores interculturales (solidaridad, igualdad, respeto) como parte de la formación ética docente y para la eliminación de prejuicios y estereotipos; g) pretenden mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje como proceso dialógico, democrático, ético y global. Estos seminarios de trabajo colaborativo vienen avalados por la literatura especializada sobre el trabajo entre profesionales como verdaderas comunidades de aprendizaje y de práctica (Parrilla, 1996). En la Universidad Jaume I de Castelló, el *Seminario de Ciudadanía Crítica: por una escuela intercultural inclusiva* es un ejemplo de un grupo de profesionales que siguen trabajando juntos para compartir sus prácticas y experiencias a través de procesos informales de investigación-acción (Moliner, Sales y Traver, 2007; Portolés, 2011)

Por último, retomamos otro aspecto clave que se deriva de los resultados del estudio. Y es la consideración de que las familias también deberían compartir esta formación para participar en la escuela. Tal y como se realiza en las Comunidades de Aprendizaje, (Jausi et al., 2002; Elboj et al., 2002; Alcalde et al., 2006), el que toda la comunidad comparta y explicita su ideal de escuela, es el primer paso para articular el cambio. Se trata de contagiar, de unir a toda la comunidad en un proyecto compartido ilusionante y desafiante. En la literatura pedagógica se señala la participación familiar y

comunitaria como uno de los factores que contribuyen de forma significativa al éxito escolar (Flecha y Tortajada, 1999; Jiménez y Pozuelos, 2001) y a la superación de desigualdades educativas y sociales. Algunas experiencias previas sobre procesos de transformación y reflexiones sobre las mismas (Traver, Sales y Moliner, 2010) ponen de manifiesto cómo se desarrollan en una primera fase aquellas acciones dirigidas a la información y sensibilización sobre el proyecto. Inicialmente en esta fase se desarrollan 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. Tras la sensibilización del profesorado (formación básica sobre el proyecto con una duración de 15 horas aproximadamente) el proyecto se abre al resto de la comunidad: alumnado, familias, personal no docente, comunidad local y agentes comunitarios a través de una gran asamblea de centro. Sin embargo, llegamos a la conclusión de que es más efectivo hacer partícipes del proyecto a las familias desde el primer momento, animándoles a participar también en la fase inicial de sensibilización. Observamos que las familias, por lo general, están bien dispuestas a la participación, sobre todo si se trata de ir más allá de la mera asistencia puntual a las actividades de carácter lúdico-festivo que se programan en el centro o a las tareas representativas y burocráticas que se les “permiten”. Sin embargo, también son las que más miedos desatan entre el profesorado. De ahí que un acercamiento previo, una formación compartida sobre un proyecto ilusionante transformador, es fundamental para romper barreras y estrechar los lazos indispensables para el desarrollo de las estrategias democráticas y participativas que van a posibilitar el cambio hacia la inclusión.

En definitiva, de acuerdo con Vienneau y Sales (2011), el profesional de la educación reclama un modelo teórico-práctico que le capacite para: a) saber planificar, actuar y reflexionar sobre su propia práctica; b) desarrollar procesos de análisis críticos acerca de las tensiones y contradicciones entre la ideología social y política de la educación inclusiva intercultural y la práctica escolar, y c) pone en marcha estrategias pedagógicas y participativas que, desde un enfoque comunitario, posibiliten la transformación de los centros.

Referencias bibliográficas

AINSCOW, M. (2001) *Desarrollo de Escuelas Inclusiva. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G. y WEST, M. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M.; HOWES, A.; FARRELL, P. y FRANKHAM, J. (2004) Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, enero, 54-59.
- ALCALDE, A.I. et al. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- ARNAIZ, P. (2003): *Educación inclusiva en una escuela para todos*. Aljibe. Málaga.
- AYUSTE, A. et al. (1999) *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BESALÚ, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- CARBONELL I PARIS, F. (2000) Decálogo para una educación intercultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 290, abril, 90-94.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó
- FERN, E. F. (2001). *Advanced focus group research*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- 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
- FREIRE, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.
- FULLAN, M. (2001): *Leading in a culture of change*, San Francisco: Jossey-Bass,.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- JAUSSI, M. L. (coord.) et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- JIMENEZ MARTINEZ, P. y VILA SUÑE, M. (1999) De Educación Especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe.
- JIMENEZ, 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.
- MCCARTHY, C. (1994) *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata.

- MOLINER, O, SALES, A. y TRAVER, J. (2007): Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción entre colegas para una educación intercultural e inclusiva», *Quadens Digital.net*. Num. 0.
- PARRILLA , A. (1996) *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PARRILLA, A. (1999) Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela para todos, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, diciembre, 157-166.
- PORTOLÉS, R. (2011) Seminario de *Ciudadanía Crítica*: por una escuela intercultural e inclusiva. En O. Moliner (Ed.) *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- PUJOLÀS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- STOLL, L. y FINK, D. (1992): «Effecting school change: the Halton approach», *School Effectiveness and School Improvement*, 3(1)
- TRAVER, J. ; SALES, 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.
- VIENNEAU, R. y SALES, A. (2011) Formación del profesorado para la educación inclusiva: retos y propuestas. En O. Moliner (Ed.) *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.