

## ESCUELA INCLUIDA

### *Recursos y estrategias para la participación ciudadana\**

AUXILIADORA SALES / ODET MOLINER / JOSÉ F. AMIAMA / JOSEFINA LOZANO

#### **Resumen:**

Este trabajo tiene como objetivos identificar los recursos y estrategias de participación en las escuelas de tres comunidades autónomas del Estado español y conocer la percepción del profesorado y las familias sobre la cultura participativa escolar. Se realizó un estudio de encuesta exploratorio, en el que intervinieron equipos directivos, profesorado y familias. Los resultados muestran espacios, actividades y relaciones comunitarias desarrolladas, así como una percepción positiva de la cultura colaborativa y el compromiso ciudadano de participación. Las conclusiones apuntan a una necesidad de mejorar el liderazgo compartido y el desarrollo de un currículum más vinculado con su entorno.

#### **Abstract:**

The objectives of this study are to identify the resources and strategies of participation in the schools of three autonomous communities in Spain, and to identify the perceptions of teachers and families with regard to the culture of school participation. An exploratory survey was used, with the intervention of teams of school administrators, teachers, and families. The results show spaces, activities, and community relations, as well as a positive perception of collaborative culture and citizens' commitment to participation. The conclusions point to a need to improve shared leadership and to develop a curriculum with improved links to the surroundings.

**Palabras clave:** educación intercultural, educación inclusiva, participación de la comunidad, estrategias, papel de la escuela.

**Keywords:** intercultural education, inclusive education, community participation, strategies, role of school.

---

Auxiliadora Sales y Odet Moliner: profesoras titulares de la Universitat Jaume I, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Educación, Área de Didáctica i Organització Escolar, Castellón, España.

José F. Amiama: profesor de la Universidad del País Vasco, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Donostia/San Sebastián, España.

Josefina Lozano: profesora titular de la Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España.

Correspondencia: Auxiliadora Sales: Departamento de Educación, Área de Didáctica i Organització Escolar. Avda. Sos Baynat, s/n, 12071, Castellón, España. CE: asales@uji.es

\*Este estudio forma parte del proyecto I+D: "La escuela incluida en el territorio análisis de las estrategias de participación ciudadana desde la educación intercultural inclusiva" (EDU2013-46491-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, 2014-16.

## Introducción

La respuesta de la escuela, como institución socioeducativa, a la gestión de la diversidad puede darse desde distintos enfoques. Aquellos que se fundamentan en la teoría del déficit se han configurado en modelos de educación especial (respecto de la diversidad derivada de condiciones de discapacidad) y de educación compensatoria (respecto de la diversidad social, cultural, económica o étnica) de carácter asimilacionista.

Sin embargo, el cuestionamiento progresivo como déficit del concepto de diversidad y su concepción como característica inherente a la naturaleza humana y como posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las relaciones sociales y culturales han ido asentado las bases para alinear la respuesta a la diversidad en un doble enfoque inclusivo e intercultural, complementarios en sus objetivos de lucha contra la exclusión de los grupos más vulnerables (Arnáiz, 2003; Essomba, 2006; Kincheloe y Steinberg, 1999). La inclusión nos remite al derecho de los sujetos a participar activamente en la vida democrática de la sociedad, y la interculturalidad nos orienta la mirada hacia las relaciones dinámicas y abiertas entre las comunidades, grupos y personas, problematizando, a su vez, el concepto de cultura estático y cerrado.

De tal forma, inclusión e interculturalidad inciden en la visibilización como sujetos que se relacionan, que deciden sus vidas y que aportan en la construcción social de aquellos grupos que han sido minorizados y estigmatizados como deficitarios por los discursos médicos y psicológicos (Jiménez, 2011). El cambio de concepto y la problematización de la diversidad interpelan a la institución escolar, como cruce de culturas y espacio privilegiado para la interculturalidad, en el reconocimiento de la composición heterogénea y multicultural de los centros, garantizando tanto la igualdad como derecho, como el derecho a la diferencia sin ser excluidos de los recursos y estrategias de participación y aprendizaje (Echeíta, 2006). La respuesta inclusiva a las necesidades educativas de los grupos minoritarios se ha internacionalizado a través de organizaciones como la Unesco, y los discursos interculturales se han ido haciendo transnacionales a partir de la fundamentación del concepto de cultura más centrado en las interacciones y no en las identidades esencialistas. Un discurso que en cada contexto problematiza las minorías a atender (Dietz y Mateos, 2011), en un mundo plural y globalizado, entre la hibridación y la homogeneización (Addallah-Pretceille, 2001).

Los distintos sistemas educativos en sus reformas van introduciendo estas dimensiones de inclusión, equidad, interculturalidad, democracia y educación en la ciudadanía, desde enfoques didácticos constructivistas de aprendizaje situado (Lira, 2016). Sin embargo, es un proceso complejo, lleno de contradicciones, puesto que en la escuela no siempre se favorecen las relaciones horizontales ni el empoderamiento de todos los colectivos y personas de la comunidad educativa. Desde una aculturación planeada (Dietz, 2014), las inercias institucionales, las resistencias profesionalistas y los desajustes en las expectativas a menudo rutinizan la participación y la vacían de contenido transformador, como muestran Mata, Ballesteros y Gil (2014), a través de un conjunto de estudios etnográficos en el ámbito latinoamericano y español. Los programas y recursos para atender a la diversidad no siempre cuestionan las estructuras y prácticas escolares que perpetúan las desigualdades dentro del propio sistema educativo (Schmelkes, 2013).

Así pues, la confluencia entre inclusión e interculturalidad a la que nos remitimos en este trabajo se refiere al reconocimiento de los derechos, al ejercicio de la ciudadanía y al ideal de justicia social (Schmelkes, 2013), “que reconozcan, pues, los procesos históricos de las comunidades vulnerables, que promuevan el diálogo para la transformación de las prácticas educativas, sin invisibilizarlos ni naturalizar su condición” (Jiménez, 2011:79).

En este sentido, en nuestros últimos trabajos hablamos del concepto de escuela incluida, como ese espacio educativo en el que se pongan en acción estos principios de inclusión e interculturalidad, a través de estrategias de participación ciudadana, que la vinculan a su territorio como un agente de cambio social (Sales, Moliner y Lozano, 2017).

Enfatizar en *la participación ciudadana* implica concebir la escuela como un espacio democrático de aprendizaje de la ciudadanía (asambleas, enseñanza activa, proyectos, participación formal), donde la colaboración y el diálogo sean la base de la metodología, para problematizar desde dentro del sistema educativo y social sus prácticas y elaborar nuevos discursos sobre lo educativo (Parrilla, Susinos, Gallego y Martínez, 2017; Torney-Purta y Barber, 2005).

Los centros escolares que tienen un enfoque educativo participativo establecen espacios y tiempos para tomar parte de la vida en el centro. Desarrollan y hacen visibles y funcionales los órganos y estructuras de representación y toma de decisiones democráticas de los colectivos que forman la comunidad escolar (López Ruiz, 2008). *La representación en el*

*espacio escolar* sería requisito, aunque no garantía dentro del proceso de democratización de los centros escolares, como formación de una ciudadanía activa (Álvarez y Martínez, 2016; Mata, Ballesteros y Padilla, 2013).

En este sentido, el modelo intercultural inclusivo se vincula al de escuela democrática puesto que ambos conciben la diversidad como un elemento dinamizador de las interacciones humanas y, además, coinciden en algunos factores como la creación de condiciones necesarias para que todo el alumnado avance hacia el éxito educativo, la democratización de las aulas para la inclusión de las voces silenciadas y la participación de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros (Sales, Traver y García, 2011; García y Montero, 2014).

El aprendizaje de la ciudadanía crítica a través de la participación no siempre se produce en las instituciones escolares, que –como estructuras jerarquizadas– no garantizan las relaciones horizontales y transformadoras. Por ello, un elemento clave para desarrollar esta relación igualitaria es la construcción de una *cultura colaborativa* y un *liderazgo distribuido*. Se trata de un proceso no lineal, a menudo dilemático puesto que culturalmente la escuela se ha considerado un espacio propio del profesorado, por lo que este colectivo tiene la responsabilidad de facilitar propuestas colaborativas con otros agentes, generando un clima de propósito compartido y trabajo en equipo (Anderson y Minke, 2007). Aunar esfuerzos y recursos entre los distintos miembros de la comunidad aumenta las habilidades para tomar decisiones complejas y mejora la autonomía en la gestión del cambio hacia la idea de una escuela eficaz para todos (Bolívar, 2006; Gale y Densmore, 2007). La co-responsabilidad e interdependencia positiva en la gestión de los asuntos colectivos resulta beneficiosa tanto para el alumnado en su aprendizaje y autoestima como para la organización de la propia escuela (Mager y Nowak, 2012).

No se puede dar esta cultura colaborativa dentro de un marco democrático escolar si el liderazgo educativo no se democratiza también y se distribuye, lo que implica que los líderes formales (equipos directivos) vayan delegando autoridad y responsabilidades al colectivo docente, familias y alumnado, de tal manera que las funciones se repartan entre los miembros del centro, quienes se responsabilizan de llevarlas a cabo (Harris y Muijs, 2007; León, 2012). En este sentido, las relaciones de poder asimétricas se han de poner en cuestión, trabajando las resistencias e inercias institucionales que traten de deslegitimizar a ciertos colectivos de la comunidad escolar

para participar en la construcción de un proyecto educativo comunitario (Mata, Ballesteros y Gil, 2014).

Esta colaboración hacia un objetivo común implica, a su vez, concebir el currículum como un *proyecto cultural compartido*, explicitando los valores que dan sentido y cohesionan la comunidad educativa, a través de metodologías didácticas y actividades que rompan las barreras entre procesos de aprendizaje formales e informales (Ainscow, Dyson, Goldrick, y West, 2012). Un currículum que dé acceso y voz a todos, valorando la diversidad del contexto y convirtiéndola en un recurso didáctico (Mora, 2008).

No se trata de hacer un currículum del turista, que frivoliza la diversidad cultural, folclorizándola y ridiculizándola (Torres, 2011), sino uno intercultural e inclusivo que permita el desarrollo de relaciones sostenibles y de apoyo mutuo, mediante las cuales se perciba un sentido de pertenencia e implicación recíproca entre la comunidad escolar y su entorno (Casanova, 2011; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Esta *vinculación al territorio* es la que va asociada al *compromiso de transformación social* en un sentido global, formando parte, así, de los movimientos ciudadanos que asumen la responsabilidad de ejercer su agencia y su empoderamiento (García y Villar, 2011; Sales, 2012).

En la actividad escolar, tanto de gestión organizativa como en sus experiencias de aprendizaje, se puede expresar la intención de mejora educativa a través de las propuestas de cooperación entre escuela y entorno, produciendo profundas transformaciones y generando un fuerte sentido de pertenencia a partir de percepciones de seguridad y justicia (Quaresma y Zamorano, 2016).

Una de las estrategias que ha demostrado desarrollar mejor la relación entre cultura colaborativa, proyecto cultural compartido y compromiso de transformación es la generación de *redes de apoyo y colaboración*, puesto que aumentan la capacidad de los centros para dar respuesta inclusiva a la diversidad, en función de las necesidades contextualizadas (desarrollo profesional, circulación de conocimiento) (Echeíta, Simón, Sandoval y Monarca, 2013). Sin embargo, dada su complejidad, es una estrategia que pocas escuelas desarrollan de forma sistemática y sostenible como medida de auto-mejora (Ainscow, 2015).

Considerando, pues, el concepto de escuela incluida como una oportunidad para problematizar la relación entre interculturalidad, inclusión, participación y vinculación al territorio, enmarcamos el presente estudio

en un proyecto más amplio sobre el análisis de las estrategias de participación ciudadana y vinculación al territorio de los centros escolares en tres comunidades autónomas del Estado español. Como fase inicial de este proyecto, el trabajo que aquí presentamos tiene como objetivo una exploración diagnóstica de la situación inicial de los centros escolares de estas tres zonas respecto de la participación y vinculación a su entorno, desde la mirada de los equipos directivos, docentes y familias, mediante un trabajo de encuesta, previo a los estudios de caso desarrollados en las siguientes fases del proyecto.

### **Preguntas de investigación y objetivos**

El presente estudio parte de las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cuál es la situación respecto de la participación ciudadana y vinculación al territorio de los centros educativos estudiados?
- 2) ¿Qué percepción tiene el profesorado y las familias sobre la participación en dichos centros?

Para responder a estas preguntas se plantearon como objetivos:

- 1) Identificar los recursos y estrategias con los que cuentan las escuelas para favorecer la participación y la vinculación a su entorno.
- 2) Conocer la percepción de las familias y profesorado sobre la participación en sus respectivos centros escolares.

### **Metodología**

Se trata de una encuesta polietápica que nos permite ir adentrándonos en la realidad escolar desde un diseño macro, de corte cuantitativo con muestra representativa, para tener una idea inicial de la situación de estudio, por lo tanto, de carácter diagnóstico.

En una primera fase, a partir de una encuesta masiva en línea a través del formulario de *Google*, se administró un inventario de recursos a los equipos directivos de los centros educativos de educación infantil, primaria, secundaria, y especial, de las tres comunidades autónomas del Estado español participantes: Comunidad Valenciana, País Vasco y Región de Murcia.

Al final de este inventario, se solicitaba a los centros que manifestaran su interés en participar en una segunda fase en la que se recogería la opi-

nión de docentes y familias, de nuevo a través de una encuesta, esta vez en formato impreso para asegurar que todos los miembros de la población de referencia contaban con las mismas posibilidades de responder. En esta fase, los cuestionarios se enviaron por correo postal a los centros que accedieron a participar, con el fin de que los distribuyeran entre familias y profesorado y, una vez cumplimentados, los devolvieran al equipo investigador.

### Contextos y muestra

Las tres comunidades autónomas objeto de estudio se caracterizan por su diversidad cultural tanto interna (las dos primeras son bilingües) como por la afluencia de población inmigrante. Según datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de España (2016), en el curso 2015-2016 la Región de Murcia fue la quinta con mayor número de alumnado extranjero (12%), la Comunidad Valenciana ocuparía el 8º lugar (10%), ambas por encima de la media nacional que se establece en 8.4%, y el País Vasco estaría situado por debajo de la media, con 7% de alumnado extranjero.

Si tenemos en cuenta el país de procedencia geográfica del alumnado, comprobamos que tanto la Región de Murcia como el País Vasco tienen los mayores porcentajes de alumnado de nacionalidad africana seguidos de aquellos nacidos en América, Unión Europea, Asia y resto de Europa. En cambio, la Comunidad Valenciana tiene el mayor porcentaje procedente de la Unión Europea, seguidos de los africanos, americanos, asiáticos y resto de Europa.

En cuanto al proceso de selección de la muestra, este se llevó a cabo a través de distintas fases que explicitamos a continuación:

#### *Fase 1*

Para el envío en línea del inventario de recursos, el tipo de muestreo fue fortuito en el caso de la Comunidad Valenciana y País Vasco; y de elección experta en la Región de Murcia. Esta diferencia en el procedimiento fue debido al tamaño más reducido de esta última comunidad, que permitía al equipo investigador seleccionar directamente aquellos centros con disponibilidad para la participación en el estudio.

Así, para esta primera fase (tabla 1) se obtuvieron 242 cuestionarios contestados, de 2,614 enviados (en la Región de Murcia solo se enviaron 25 debido al tipo de muestreo realizado) entre las tres comunidades autónomas, que corresponde a una tasa de respuesta cercana a 10% y supone,

a nivel global, una muestra representativa al 95% con un margen de error de 6%. No es objetivo de este trabajo el análisis comparativo, por lo que no es pertinente el estudio de las comunidades por separado, sino una identificación inicial de los recursos y estrategias de participación por parte de los centros escolares.

TABLA 1

*Distribución de los centros según titularidad, tipología y ubicación*

	<b>Público (%)</b>	<b>Concertado (%)</b>	<b>Privado (%)</b>	<b>NC</b>	<b>Totales (%)</b>
<b>Titularidad</b>	199 (82.2)	42 (17.4)	1 (0.4)	0	242 (100)
<b>Tipo</b>	Infantil/ Primaria 118 (48.8)	Secundaria 47 (19.4)	Especial 2 (2.9)	75	167 (71.1)
<b>Ubicación</b>	Rural 60 (24.8)	Urbana 132 (54.5)	Periferia urb. 47 (19.4)	3	239 (98.8)

Por otra parte, como podemos comprobar con los datos de la tabla 2, la muestra representativa está formada por centros educativos de todas las etapas educativas desde infantil a secundaria, así como escuelas tanto de titularidad pública como privada y concertada. Han respondido centros urbanos, rurales y de la periferia urbana, por lo que podemos decir que la muestra recoge situaciones diversas de participación ciudadana y vinculación al territorio de distintos tipos de centros y zonas sociodemográficas de las tres comunidades autónomas.

### *Fase 2*

Para la fase 2 se contó con 130 centros, 54% de los que habían participado en la anterior, lo que supone una muestra representativa del colectivo de centros respondientes de 95% con un margen de error de 8% (10.4% sobre el total de 242). Este dato nos permite generalizar los resultados a la muestra recogida en la fase 1, pero nos hace cautelosos con respecto a la generalización al total de centros de las comunidades participantes.

Al realizar el envío en formato papel, se decidió llevar a cabo un muestreo aleatorio de cursos, de manera que nos garantizara la representatividad de los centros, tal como se muestra en la tabla 2.

TABLA 2  
*Resultado del muestreo para la selección de cursos en la fase 2*

Infantil y primaria	Secundaria y FP	Educación especial
Infantil 4 años	1° Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Infantil 4 años
2° Primaria (7/8 años)	3° ESO	2° Primaria
3° Primaria (9/10 años)	1° Formación Profesional Básica	3° Primaria
6° Primaria (11/12 años)	2° Ciclo Formativo de Grado Medio	6° Primaria
	1° Ciclo Formativo de Grado Superior	Aula transición a la Vida Adulta
	2° Bachiller	1° ESO
		3° ESO
		1° FPB

Se enviaron un total de 21,175 cuestionarios, de los cuales 2,440 eran para profesorado y 18,735 para las familias. La tabla 3 muestra los detalles de las respuestas obtenidas.

TABLA 3  
*Muestra de cuestionarios enviados y contestados en la fase 2*

	Cuestionarios enviados	Cuestionarios contestados
Centros	2,641	242 (7.5%)
Profesorado	2,440	927 (38%)
Familias	18,735	3,845 (20.5%)

Los datos globales de respuesta marcan una representatividad muy alta, de 99% en ambos colectivos, con márgenes de error inferiores a 3% en el caso de los docentes y a 1.5% en las familias.

## Instrumentos

### *Inventario de recursos*

Se utilizó un inventario de 32 ítems en el que los equipos directivos de los centros debían describir las características de sus planteles con base en variables referidas a estrategias y recursos de participación ciudadana. El formato incluía preguntas abiertas y de elección múltiple con cuatro opciones de respuesta (siempre, a menudo, algunas veces, nunca). Además de la información sociodemográfica de cada centro (tipo, tamaño, procedencia de las familias, etc.), los ítems estaban estructurados en diferentes temas que la literatura señala como relevantes para el objeto de estudio (Forestell, 2013; Llevot y Bernad, 2015): *a*) información sobre recursos y programas de atención a la diversidad, *b*) espacios y tiempos para la participación de la comunidad en actividades educativas, *c*) estrategias metodológicas utilizadas y *d*) entidades y actividades que vinculan al centro con su territorio.

### *Cuestionario para familias y profesorado*

Para la segunda fase del estudio se realizó un cuestionario para las familias y el profesorado de los centros de la fase 1, que habían accedido a participar en esta nueva etapa. Constó de 10 ítems que debían responderse a partir de una escala Likert de cinco puntos relacionada con factores que conforman la participación en la escuela: cultura colaborativa y dialógica (ítems 1, 4 y 6); currículum vinculado-transformación social (2, 3, 7, 8 y 9); sentido de pertenencia (5); y compromiso ciudadano (10). La fiabilidad interna señaló un 0.858 en el cuestionario de las familias y 0.805 en el del profesorado.

La elaboración de este cuestionario se fundamentó en la revisión teórica sobre los factores clave para la participación ciudadana (Aguado, Ballesteros y Malik, 2003; Booth, Simón, Sandoval, Echeíta *et al.* 2015) y se realizó una validación del mismo, tanto de su contenido, mediante juicio de expertos, como del constructo del que partía, a través el análisis factorial de componentes principales con rotación oblicua.

En cuanto a la validación del contenido, 10 expertos valoraron la pertinencia, relevancia y claridad de los ítems en una escala de cinco puntos, obteniendo una media en todos los casos por encima de 4.5, y un grado de acuerdo, medido a través del índice Kappa (Randolph, 2008) en los tres ejes, que oscilaba entre 0.61 en claridad y 0.74 en pertinencia. Por lo que se refiere a la validez de constructo, la solución factorial resultante

señaló un único factor para las familias, que explicaba 45% de la varianza, mientras que para los docentes, la solución arrojaba dos, en un análisis de primer orden que explicaba 54% de la varianza, resultando un único factor al aplicar un factorial de segundo orden. Por lo que en ambos casos se confirmaba la coherencia del cuestionario.

En cualquier caso, los resultados de validación mostraron que cumplía con las garantías técnicas necesarias para poder extraer resultados y conclusiones válidas para el objeto de estudio.

### *Análisis de los datos*

El análisis de los datos se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS (versión 20.0) y se realizaron los descriptivos básicos. Para el objetivo 1, análisis de frecuencias y, para el 2, medidas de tendencia central y dispersión.

Los resultados, una vez procesados y reducidos, fueron devueltos en forma de informe a todos los centros participantes, que fueron 9% de los que recibieron los cuestionarios y se mostraron dispuestos a contestar sobre sus recursos, las actividades que desarrollan y las percepciones sobre la participación que muestran su profesorado y familias.

Somos conscientes de que este estudio es de corte cuantitativo y que un análisis más cualitativo y contextualizado aportaría datos más específicos al análisis del inventario de recursos enviado, así como una mayor profundización en las percepciones de familias y profesorado sobre participación escolar, más allá de las valoraciones de ítems cerrados. No obstante, reconociendo estas limitaciones metodológicas, las dos herramientas utilizadas se consideran válidas para los objetivos marcados.

## **Resultados**

### **Recursos para la participación ciudadana y la vinculación al territorio**

#### *Atención a la diversidad*

Los resultados de la encuesta a equipos directivos nos ofrecen datos de centros de distintos contextos y tipos, así como está garantizada la composición multicultural de las escuelas, puesto que a la diversidad interna del Estado español se suman familias de procedencia magrebí (32%), Europa del Este (29%) y Latinoamérica (23%).

Hasta 133 centros, 55% de la muestra, tienen disponibles programas específicos de refuerzo dentro y fuera del aula ordinaria, con el fin de atender las distintas necesidades del alumnado, bien por diversidad cultural y lingüística,

o por necesidades derivadas de discapacidad o conducta. Estos programas se pueden desarrollar en los centros porque hay un apoyo educativo entre los docentes generalistas o tutores y los especialistas, que crean equipo o se delegan determinadas funciones. Las figuras especialistas destacadas por parte de los equipos directivos son: maestro especialista en pedagogía terapéutica (33%), en audición y lenguaje (28%), educador (14%), orientador educativo (11%), maestro en educación compensatoria (10%), fisioterapeuta (4%) y profesionales de asociaciones externas (2%).

Representatividad de la comunidad en el centro escolar. Tener voz y espacio

*a) Órganos de representación*

Un primer ámbito en el que se refleja la participación ciudadana dentro de la escuela es el de la representatividad, es decir, la visibilidad que se les da a los distintos colectivos dentro de la escuela.

Los resultados obtenidos nos indican que las familias mayoritariamente están presentes y se organizan en asociación (98.3% de centros). Por su parte, 47.9% de planteles manifiestan que el alumnado delegado de clase tiene un espacio y un tiempo para compartir y discutir los asuntos que les preocupan en sus aulas o aquellos temas que deben elevar al representante de alumnado en las sesiones de Consejo Escolar. Por último, es más minoritario que en cada curso haya un padre o una madre que represente y dé voz a las familias de ese grupo-clase (28.9%).

*b) Espacios para la comunidad*

La participación de la comunidad educativa en los centros no solo consiste en declararla como un derecho, requiere hacer efectivos unos tiempos y espacios reales en el centro para que las familias se reúnan, programen actividades o tengan sus materiales. En este sentido, los establecimientos sí disponen de espacios para las actividades y reuniones de las familias (97.1%). Del total de los centros encuestados, 144 (59.5%) tienen una sala o despacho para la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). Además, 36 (14.9%) utilizan las aulas como espacio de reunión de las familias.

Asimismo, los centros pueden disponer de espacios comunes, accesibles a toda la comunidad educativa, para proponer actividades culturales, sociales, de salud, de encuentro, de debate, etc. En este caso, también la mayoría (90.5%) dispone de estos espacios comunes para realizar, en la medida de lo posible y cuando lo estiman oportuno, este tipo de actividades.

Según los equipos directivos, los espacios de uso común del centro más utilizados son: la sala multiusos (26%) y el salón de actos (26%). Seguidos de las aulas (25.6%) y la biblioteca del centro escolar (22.7%).

Proyecto curricular compartido, metodologías participativas y currículum vinculado

*a) Metodologías participativas*

El enfoque participativo y de vinculación al territorio de los centros escolares se explora no solo desde los órganos de representación y espacios de reunión, sino también desde su propuesta curricular, de la que exploramos su metodología y sus actividades.

Respecto de las metodologías, 96.7% de los equipos directivos afirman que en el centro se utilizan las participativas. Entre las más referenciadas destaca el trabajo por proyectos, que se desarrolla en 169 centros (69.8%), seguido de los grupos interactivos, en 106 (43.8%), y 21 centros (8.1%) utilizan el aprendizaje-servicio.

*b) Currículum vinculado*

La mayoría de centros participantes en este estudio declaran que aquello que hacen en la escuela tiene que ver con el entorno (96%) y hasta 92.5% aseguran que las actividades y propuestas curriculares que desarrollan ayuda a mejorar su entorno más inmediato. En este sentido, la respuesta de los equipos directivos será contrastada con la percepción del profesorado y familias más adelante.

*c) Actividades locales realizadas en el centro*

Los centros reciben múltiples peticiones de entidades para colaborar con ellos (88%) y les ceden espacios escolares para sus actividades (83.9%). Los más utilizados son: salas multiusos (25.6%), gimnasio (24.4%), patio y pistas deportivas (18.6%) y salón de actos (16.1%), aunque en algunos casos también se cede el comedor y hasta el huerto escolar. El tipo de actividades que allí se hacen son: escuela de música, coros, cursos de baile, club de ajedrez, escuelas deportivas, grupos de conversación de idiomas extranjeros y escuela de adultos.

*d) Actividades escolares abiertas al entorno*

Son muchos los centros (80.6%) que manifiestan realizar actividades de todo tipo abiertas tanto a las familias como al vecindario del barrio o la

localidad. Esas actividades se centran sobre todo en la celebración de festividades o festivales (45.5%), actividades solidarias: mercadillo, rastrillo o banco de alimentos (15.3%), jornadas de puertas abiertas (9.5%) y escuela de padres (7.9%). También, de manera más esporádica, podemos encontrar actividades abiertas a todos, como escuela de adultos, huerto escolar, revista interna, conciertos, competiciones deportivas, exposiciones, teatro o semanas culturales.

Predominan las actividades centradas en las familias del alumnado (talleres, cursos, charlas, representaciones y festivales de sus hijos, graduación), combinando lo lúdico con lo cultural y formativo. Los centros muestran el trabajo artístico de su alumnado a las familias o participan de las fiestas y celebraciones locales desde la escuela. Finalmente, los centros tienen una función de formación (en salud, idiomas, asesoramiento familiar, uso de tecnologías de la información y la comunicación) de cara a las familias e incluso al vecindario.

#### *e) Actividades locales abiertas a la escuela*

No solamente se trata de que el barrio o la localidad utilice los espacios escolares o participe de las actividades que ofrece el centro, sino también de saber si la escuela como institución toma parte de las actividades que se organizan en su localidad. En este sentido, 61.2% de los centros dicen participar en estas actividades locales. El porcentaje es inferior en relación con el de aquellos que abren sus puertas y actividades a la localidad (80.6%) y al de las solicitudes de participación recibidas (88%).

Mayoritariamente, las actividades en las que se participa son: festividades del barrio o localidad, tales como carnaval, fiestas, ferias (22.7%); actividades culturales (16.9%), entre las que se mencionan el teatro, exposiciones, conciertos, animación lectora, concursos literarios o de dibujo; deportivas (campeonatos y olimpiadas) y actividades relacionadas con el medio ambiente y la naturaleza (12.8%), como campañas solidarias, rutas, talleres didácticos, centros de interpretación de la naturaleza, educación vial y campañas de concienciación (contra la violencia de género, Día del árbol). Un único centro nombra la participación puntual del alumnado en algún pleno municipal, pero lo más habitual es que las actividades se enfoquen en aprovechar la oferta cultural y lúdica de la localidad y en participar en actividades locales diseñadas de forma didáctica y para la sensibilización ciudadana.

*f) Redes de apoyo y colaboración*

*Colaboración con entidades:* 96.3% de los equipos directivos afirman colaborar con entidades locales o comarcales. Las principales entidades con las que interactúan son: ayuntamientos (79.8%), organizaciones no gubernamentales (ONG) (61.2%), universidades y asociaciones (48.8%), centros de formación del profesorado (35.1%) y otros centros educativos (14.9%).

En conjunto, las escuelas trabajan con los ayuntamientos y mancomunidades (biblioteca municipal, servicios sociales, policía, centros de salud, escuelas deportivas); ONG (Cruz Roja, Cáritas, Amnistía, Manos Unidas, Banco de Alimentos, Save the Children, Médicos del Mundo, Intermón); asociaciones locales culturales, sociales (de baile, música, fiestas locales, patrimonio cultural y medioambiental), de diversidad funcional y fundaciones (Organización Nacional de Ciegos Españoles, Asociación Asperger, de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) y de vecinos; así como bandas de música, conservatorios, grupos de baile y coros, parques naturales, cuerpos de seguridad y museos.

En este caso, la conexión es sobre todo con los programas y proyectos municipales de acción socioeducativa que se coordinan entre ayuntamientos, servicios sociales y escuelas. Estos programas se centran en reducción del absentismo escolar, animación lectora, apoyo y refuerzo escolar en colaboración con los servicios sociales y ONG con tareas educativas.

*Voluntariado:* otro de los indicadores que nos señala la vinculación de las escuelas con el territorio es la existencia de voluntariado en los centros. En este caso, 37.6% de equipos directivos indican la participación de voluntariado en sus escuelas. En muchos casos se trata de las propias familias que asisten en las aulas o las salidas y talleres al profesorado, dando su apoyo en la actividad (excursiones, campamentos, huerto escolar, grupos interactivos y tertulias dialógicas literarias). En otras ocasiones son exalumnos que colaboran en algún taller de resolución de conflictos o mediación o estudiantes universitarios que participan en actividades de aprendizaje cooperativo o en el Club de los Deberes, jóvenes de asociaciones culturales para dinamizar actividades, personas jubiladas que enseñan ajedrez o gestionan la biblioteca y personal voluntario de programas municipales de acción social (acompañamiento y refuerzo escolares, recogida de alimentos). Quienes tienen huerto escolar cuentan con la colaboración de vecinos voluntarios para su gestión y hay algunas poblaciones que también necesitan voluntariado para abrir la biblioteca municipal al alumnado.

*Trabajo en red:* por último, 7.1% de los centros indican trabajar en red con otras entidades y planteles educativos en proyectos y programas comunes. Los centros participan en proyectos de intercambio escolar tanto europeos (Comenius, Erasmus+) como nacionales. Hay una serie de redes ya establecidas entre escuelas plurilingües o de defensa de la lengua vernácula, red de centros *Amara Berri* (que trabajan por proyectos), comunidades de aprendizaje, así como centros que participan en programas de excelencia escolar, Agenda 21 escolar (sostenibilidad local) o programas de participación ciudadana para zonas rurales. Finalmente, destacan los proyectos artísticos (música, arte, danza) que se organizan de manera colaborativa entre centros de diferentes comunidades autónomas, como el Com Sona l'ESO, encuentro musical de educación secundaria en la zona del Mediterráneo.

#### Percepciones del profesorado y las familias

En esta segunda fase del estudio, como se aprecia en la tabla 4, contestaron 130 centros de los 242 que participaron en la primera fase, es decir 54% del total.

TABLA 4

*Tipos de centros escolares participantes en fase 2*

Tipo de centros	Muestra (%)
Centros de educación infantil	85 (65)
Centros de educ. Infantil y primaria	25 (21)
Institutos de educación secundaria	8 (6)
Centros de infantil, primaria y secundaria	9 (7)
Centros de educación especial	2 (1)
Total de centros	130

Consecutivamente presentamos los resultados obtenidos a través de los cuestionarios, en dos apartados, como se aprecia en la tabla 5: en el primero recogemos los datos recogidos de las encuestas al profesorado y, en el segundo, exponemos los correspondientes a las familias.

TABLA 5

*Medias y desviaciones típicas. Cuestionario a profesorado y familias*

Ítem del cuestionario de profesorado y familias	Profesorado		Familias	
	Media	D.T.	Media	D.T.
1. En este centro educativo puedo llevar a cabo las ideas que propongo.	4.13	.803	3.51	.946
2. Lo que se enseña en este centro se relaciona con las cosas que pasan en el barrio o la localidad.	3.74	.854	3.66	1.010
3. Las cosas importantes del centro las decidimos entre todos (profesorado, familias, alumnado y agentes locales).	3.83	.980	3.59	1.131
4. En el centro puedo sentarme a dialogar para llegar a acuerdos.	4.26	.814	3.97	.927
5. Me siento orgulloso/a de formar parte de este centro.	4.41	.760	4.13	.881
6. En este centro trabajamos en equipo para organizar muchas actividades.	4.14	.859	3.86	.992
7. Este centro recibe ayuda y apoyo de otros centros educativos, asociaciones y colectivos.	3.52	.896	3.49	.928
8. Los asuntos académicos del centro educativo los decide el equipo directivo.	3.04	1.149	3.91	.859
9. Lo que hacemos en nuestro centro ayuda a mejorar el barrio o la localidad.	3.88	.799	3.66	.970
10. Participar en el centro es mi responsabilidad.	4.62	.599	4.14	.890

*Percepciones del profesorado*

La muestra de los 927 profesores participantes se distribuye tal como se aprecia en la tabla 6.

TABLA 6

*Datos demográficos de la muestra de profesorado*

Edad	Años en la escuela
25-35 años: 21%	<3 años: 28%
36-45 años: 32%	4-7 años: 24%
Hasta 55 años: 36%	8-14 años: 24%
>55 años: 11%	>15 años: 24%

Los datos demográficos del profesorado nos indican una diversidad de edades y años de experiencia en el centro escolar suficientemente representativa para poder dar cuenta de las percepciones de este colectivo respecto de la participación y vinculación al territorio de la escuela en la que están trabajando actualmente. Mostramos los resultados agrupados por los factores clave que definen estos temas.

El sentido de pertenencia al centro en el que se trabaja se percibe como positivo (4.41 sobre 5). También se reconoce el compromiso ciudadano al sentirse responsable de participar en el centro (4.62).

La cultura colaborativa-diálogo es otro de los aspectos mejor reconocidos, tanto en la percepción de poder aportar ideas y llevarlas a cabo (4.13), como en la posibilidad de diálogo (4.16) y trabajar en equipo para organizar actividades (4.14).

Respecto de la vinculación al territorio de la propia escuela y del currículum escolar hay una percepción alta por parte del profesorado, pero en este caso las medias bajan ligeramente. Se percibe positivamente que aquello que se enseña en el centro tiene que ver con la realidad del entorno (3.74), que tiene incluso una intención de mejora y, por tanto, de transformación social (3.88) y que además el centro recibe ayuda y apoyo de otras entidades y centros escolares (3.52), por lo que su vinculación al territorio parece estar reconocida por el profesorado de los centros participantes en la encuesta.

Por último, hay que apuntar la buena valoración por parte del profesorado del liderazgo compartido, puesto que perciben que las cosas importantes se deciden entre todos (3.83), aunque siguen viendo a los equipos directivos como líderes de los asuntos académicos (3.08).

### *Percepciones de las familias*

En referencia a los datos sociodemográficos de las 3,845 familias participantes, los más relevantes son los que se observan en la tabla 7.

Si nos centramos en las percepciones de las familias sobre la participación y vinculación del centro con el territorio, siguiendo los mismos factores clave que hemos analizado con el profesorado, encontramos los siguientes resultados:

Los dos aspectos e ítems percibidos más positivamente son el sentido de pertenencia, están orgullosos de formar parte del centro de sus hijos (4.13), y de la responsabilidad como ciudadanos que participan (4.14).

TABLA 7  
*Datos demográficos de la muestra de familias*

Sexo	Trabajo	Edad	Años en escuela	Nivel estudios
75% mujer	33% en paro	15% 20-35 años	28% <3años	36% estudios básicos
25% hombre	67% en activo	62% 36-45 años	24% 4-7 años	28% estudios post-obligatorios
		23% >46 años	24% 8-15 años	36% estudios superiores
			24% >15 años	

El resto de ítems se sitúa por encima de 3.5. Así ocurre con los relacionados con la cultura colaborativa y el diálogo: proponer y llevar a cabo ideas (3.51), dialogar (3.97) y trabajar en equipo (3.86).

Con puntuaciones algo más bajas se percibe el currículum vinculado al territorio y las posibilidades de transformación del entorno: hay relación entre lo que pasa en la escuela y la localidad (3.66), y se percibe una ayuda a la mejora del contexto (3.66), al tiempo que se valora el apoyo que el centro recibe de otras instancias locales (3.49).

En el caso del liderazgo compartido, las familias perciben, en menor medida que el profesorado, que las decisiones importantes se toman entre todos (3.59), pero hay una alta percepción de que los asuntos académicos son exclusivos del equipo directivo (3.91). En este caso, las familias son las que consideran un liderazgo predominante del equipo directivo, frente al profesorado, que en este ítem tenía su puntuación más baja (3.04).

### Discusión y conclusiones

Esta aproximación diagnóstica a los recursos, estrategias y percepciones sobre la participación ciudadana y la vinculación de los centros escolares a su territorio apunta cuestiones interesantes a discutir y algunas conclusiones pedagógicas. Los participantes en el estudio representan una muestra de la diversidad de centros y contextos, y a su vez, atienden su propia diver-

sidad cultural y funcional, a partir de los recursos y estrategias ordinarias y programas específicos de atención a la diversidad que la legislación autonómica y nacional pone a su disposición. Sin embargo, consideramos que ni la cantidad ni la especificidad de los recursos disponibles en los centros en forma de programas o especialistas del apoyo será un elemento que garantice por sí mismo la participación de las familias en los centros, si todos ellos no se enfocan desde un marco de objetivo común, trabajando en equipo de manera coordinada y creando redes de apoyo que alcancen también al alumnado (Echeíta, *et al.*, 2013).

Si concebimos la escuela como un sistema que cuenta con distintos agentes que se van vinculando desde la interacción y el diálogo, es fundamental garantizar la presencia de las familias en los centros. A tenor de los resultados, las familias se organizan a través de las AMPA y los equipos directivos facilitan la participación cediendo espacios para sus reuniones y materiales, aunque desconocemos la valoración e impacto de estos recursos. Emergen tímidamente otro tipo de estrategias de representación, como la de disponer de representantes o vocales de familias en cada aula. Esto implica tener estructuras básicas de representación y, por tanto, ocupar unos espacios de toma de decisión y actividad propia, más allá de lo que la ley marca como representación oficial en órganos de gobierno escolar, como el Consejo Escolar. Nos indica que existen estructuras de participación y vinculación constituidas no solo por el profesorado, que ya dispone de sus órganos individuales y colegiados de representación y toma de decisiones, sino también para familias y alumnado. Es necesario un estudio cualitativo más contextualizado para conocer el impacto real de estas estructuras que por sí pueden ser estimuladoras para la implicación escolar.

Generar espacios participativos informales puede también favorecer el compromiso educador entre profesorado y familias, el *partnership* tal como lo denomina Epstein (2011), pero parece que todavía hay un camino que recorrer hacia modelos participativos que aboguen por la co-gestión democrática, superando una relación clientelista con las familias y potenciando un rol más colaborador (Colás y Contreras, 2013).

En cuanto a la participación del alumnado en los centros, se desarrollan estrategias como las asambleas de delegados, aunque esta voz sigue siendo uno de los retos en los procesos de inclusión, democratización y participación ciudadana en los centros escolares, para pasar de modelos de representatividad formal y tutelada a enfoques de comunidad democrática

y aprendizaje intergeneracional, en la línea de lo establecido por Susinos y Ceballos (2012).

No solo la representación y presencia en el centro de la comunidad educativa es requisito para favorecer la participación y la vinculación al territorio, sino que es necesario un reconocimiento de la diversidad cultural en la vinculación del currículum al entorno. Hemos visto cómo en las escuelas del estudio se utilizan metodologías didácticas participativas como el trabajo por proyectos, el aprendizaje-servicio o el cooperativo, entre otras. Estas propuestas metodológicas conectan la escuela y el entorno como contenido, recurso de enseñanza y como agente educador de una ciudadanía crítica (Monarca, 2013). La mayoría de los centros participantes afirman que aquello que se hace en la escuela tiene que ver con el entorno y que las propuestas curriculares que desarrollan ayudan a mejorarlo. Sin embargo, ¿las actividades que vinculan a estas escuelas con su territorio tienen una verdadera intención transformadora o, como diría Bolívar (2006), establecen meramente una relación didáctica instrumental entre escuela y entorno?

Como explica Mora, los actuales planes de estudio, “diseñados por comisiones ministeriales, dejan muy poco espacio para su discusión y transformación de acuerdo con los intereses, necesidades y realidades de quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Mora, 2008:18). Por tanto, es difícil contar con escuelas dispuestas a superar inequidades, exclusiones y contradicciones sociales, políticas, económicas y culturales a través de un currículum crítico con las estructuras excluyentes.

La cesión de espacios para el uso de la comunidad escolar y de entidades locales es un factor facilitador de la creación de estructuras de colaboración y una manera de considerar la escuela como espacio para aprender ciudadanía y democracia (Torres, 2011). De hecho, las escuelas participantes en la encuesta se relacionan y colaboran con distintas entidades sociales y culturales, tanto locales, nacionales como internacionales, para realizar actividades y programas. Sin embargo, se trata de colaboraciones puntuales mayoritariamente, siendo menor todavía el trabajo en red y de voluntariado en las escuelas.

En cuanto al tipo de actividades que vinculan los centros a su entorno, estas son mayoritariamente lúdicas y de cara a las familias. Siguen siendo las celebraciones, festivales y momentos de ocio los que se abren y comparten con la familia y el vecindario con mayor frecuencia. Así pues, el foco de

la participación y vinculación está enfocado a las familias, más que a la comunidad en sentido amplio, sigue teniendo en mayor medida carácter extracurricular. Por tanto, la intención de vincular el currículum metodológicamente puede mejorarse en este sentido, haciendo que la participación familiar no consista solo en asistir a eventos, sino también en colaborar y compartir actividades curricularmente centrales (Epstein, 2011).

Las escuelas participantes ponen sus recursos al servicio de la comunidad y forman parte, en alguna medida, de la vida sociocultural de su entorno, participando en los eventos culturales, así como de campañas de solidaridad, medioambientales y de sensibilización por temas de igualdad y sostenibilidad. En este sentido, se apunta la necesidad de incidir en una mayor vertebración entre actividades escolares y extraescolares y espacios formales e informales de aprendizaje en la concepción de un currículum integrado y vinculado al sentido de comunidad (Torres, 2011; Forestello, 2013).

Los resultados también han mostrado una percepción positiva de los colectivos de profesorado y familias respecto de la participación y vinculación al territorio cuando existen recursos y estrategias en esta línea. Ambos colectivos destacan por su alta valoración en su compromiso y responsabilidad de participar como ciudadanía.

Las dimensiones más valoradas han sido la cultura colaborativa, el diálogo y el sentido de pertenencia. Esta percepción conecta con la perspectiva intercultural e inclusiva del ser parte, tener parte y tomar parte, del sentimiento de pertenecer a una comunidad, que es elemento clave en la percepción de las familias sobre el clima de escuela, según el Consejo Escolar del Estado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

En cuanto a los resultados de los ítems relacionados con la vinculación del currículum y las posibilidades de mejora del entorno, se da una menor percepción en ambos colectivos, lo que nos remite de nuevo a la necesidad de mejorar la vinculación del núcleo central del currículum escolar con las experiencias y vivencias que pueden proporcionar la colaboración sostenible y sostenida con otras escuelas y entidades y territorios como agentes educadores (Monarca, 2013). ¿Cómo desarrollar un currículum participativo y vinculado al territorio? Siguiendo a Mora (2008), el currículo debe convocar a la participación de los distintos actores del proceso, que intervienen dentro y fuera de la escuela. Dicha participación

debe ser equitativa, respetuosa con la diversidad, solidaria y especialmente productiva en la resolución de problemas de la comunidad en la que acontece el acto educativo.

Por su parte, el liderazgo compartido es el que mayor disparidad de percepciones muestra. Son las familias quienes perciben en mayor medida el liderazgo de los equipos directivos en la decisión sobre asuntos académicos, aunque no podemos percibir a estos equipos como líderes educativos únicos en las escuelas, si no delegan responsabilidades y autoridad entre los miembros de la comunidad educativa, puesto que la participación no es plena si no se da también en la gestión y toma de decisiones de la escuela (Garreta, 2016).

Como conclusión, podemos resaltar la importancia de facilitar recursos y estrategias para favorecer la participación más allá de los formalismos legislativos y de los ámbitos periféricos en la vida escolar. En plena era de la comunicación, gracias a las nuevas tecnologías en una sociedad globalizada, un requisito para la educación intercultural e inclusiva es buscar tiempos comunes para el encuentro de colectivos diferentes, aprovechando actividades culturales y comunitarias (Booth *et al.*, 2015; Santos, Lorenzo y Priegue, 2013), como clave del éxito de la implicación familiar (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Rodrigo, 2016). El desarrollo de una cultura participativa en las escuelas como ciudadanos críticos implica focalizar en estrategias que refuercen la cultura colaborativa y el sentido de pertenencia ya percibidas y desarrollen estilos de liderazgo más compartidos e inclusivos. Para indagar en estos procesos, se hacen necesarios estudios cualitativos posteriores que nos permitan comprender en profundidad y en contexto de qué manera determinadas estrategias participativas, producen cambios sociales hacia la inclusión y la interculturalidad.

## Referencias

- Abdallah-Pretceille, Martine (2001). *La educación intercultural*, Barcelona: Idea Books.
- Aguado, Teresa; Ballesteros, Belén y Malik, Beatriz (2003). "Cultural diversity and school equity. A model to evaluate and develop educational practices in multicultural education contexts", *Equity & Excellence in Education*, vol. 36, núm. 1, pp 50-63.
- Ainscow, Mel (2015). *Towards self-improving school systems. Lessons from a city challenge*, Londres: Routledge.
- Ainscow, Mel; Dyson, Alan; Goldrick, Sue y West, Mel (2012). "Making schools effective for all: Rethinking the task", *School Leadership & Management*, vol. 32, núm. 3, pp. 197-213.

- Álvarez, Lucía y Martínez, Raquel-Amaya (2016). "Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 1, pp. 175-192.
- Anderson, Kelly J. y Minke, Kathleen M. (2007). "Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making", *The Journal of Educational Research*, vol. 100, núm. 13, pp. 311-323.
- Arnáiz, Pilar (2003). *Educación inclusiva en una escuela para todos*, Málaga: Aljibe.
- Bolívar, Antonio (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común", *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 119-146.
- Booth, Tony; Simón, Cecilia; Sandoval, Marta; Echeíta, Gerardo y Muñoz, Yolanda (2015). "Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Nueva edición revisada y ampliada", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 3, pp. 5-19.
- Casanova, Antonia (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*, Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Colás Bravo, Pilar Sara y Contreras Rosado, José Antonio (2013). "La participación de las familias en los centros escolares de Educación primaria", *Revista de Investigación Educativa, RIE*, vol. 31, núm. 2, pp. 484-499. DOI: 10.6018/rie.31.2.171031
- Dietz, Gunther (2014). "Educación intercultural en México", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 18, pp. 163-171.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura Selene (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en los modelos educativos mexicanos*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Echeíta, Gerardo (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid: Narcea.
- Echeíta, Gerardo; Simón, Cecilia; Sandoval, Marta y Monarca, Héctor (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*, Sevilla: MAD.
- Epstein, Joyce L. (2011). *School, family and community partnerships. preparing educators and improving schools*, Filadelfia: Westview Press.
- Essomba, Miquel Àngel (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Forestello, Ana María (2013). *La cultura de participación en los centros de secundaria. Un estudio de casos en la Agenda 21 escolar*, Barcelona: Graó.
- Gale, Trevor y Densmore, Kathleen (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*, Barcelona: Octaedro.
- García, Daniel y Montero Ignacio (2014). "Organización y fomento de la participación del alumnado en educación primaria. Un estudio cualitativo de casos", *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, vol. 4, núm. 2, pp. 211-238.
- García, Juan y Villar, Carmen (2011). "La aportación del proyecto de comunidades de aprendizaje a la transformación social y educativa de un barrio. La experiencia de La Estrella y La Milagrosa en Albacete", *Tendencias Pedagógicas*, núm. 18, pp. 207-232.

- Garreta, Jordi (2016). "Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela", *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, vol. 55, núm. 22, pp. 141-157.
- Harris, Alma y Muijs, Daniel (2007). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Jiménez, Marlem (2011). "Reflexiones sobre la relación entre interculturalidad e inclusión educativa, para personas con condición de discapacidad", *Educación y Ciudad*, núm. 21, pp. 69-83.
- Kincheloe, Joe L. y Steinberg, Shirley R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona: Octaedro.
- León, María José (2012). "El liderazgo para y con la escuela inclusiva", *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, núm. 1, pp. 133-160.
- Lira, Liliana (2016). "Comprender la diversidad desde la cotidianeidad escolar. Una visión sistémica de la convivencia", *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 38, pp. 45-55.
- Llevot, Núria y Bernad, Olga (2015). "La participación de las familias en la escuela. Factores clave", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 57-70.
- López Ruiz, Juan Ignacio (2008). *Construyendo escuelas democráticas*, Barcelona: Hipatia.
- Mager, Ursula y Nowak, Peter (2012). "Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research", *Educational Research Review*, vol. 7, núm. 1, pp. 38-61.
- Mata, Patricia; Ballesteros, Belén y Padilla, Teresa (2013). "Ciudadanía participativa y transformadora: Análisis de discursos y propuestas de aprendizaje", *Teoría de la Educación*, vol. 25, núm. 2, pp. 49-68.
- Mata, Patricia; Ballesteros, Belén y Gil, Inés (eds.) (2014). *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación*, Madrid: Traficantes de Sueños.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*, Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras. Curso 2016-17*. Madrid: Secretaría General Técnica-MECD. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf>
- Monarca, Héctor (2013). "Uniando redes: apoyo comunitario y social", en Gerardo Echeíta; Cecilia Simón; Marta Sandoval. y Héctor Monarca, *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*, Madrid: MAD, pp. 131-164.
- Mora, David (2008). "Concepción crítica del concepto de currículo. Ideas para la transformación, diseño y desarrollo curricular en tiempos de cambios sociopolíticos", *Integra Educación*, núm. 2, pp.13-88.
- Parrilla, Ángeles; Susinos, Teresa; Gallego, Carmen y Martínez, Begoña (2017). "Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 89, núm. 31.2, pp. 145-156.

- Quaresma, María Luisa y Zamorano, Leandro (2016). "El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 68, pp. 275-298.
- Randolph, Justus J. (2008). *Online Kappa Calculator* (herramienta en línea). Disponible en: <http://justus.randolph.name/kappa>.
- Rodríguez-Ruiz, Beatriz; Martínez-González, Raquel-Amaya y Rodrigo López, María José (2016). "Dificultades de las familias para participar en los centros escolares", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 1, pp. 79-98.
- Sales, Auxiliadora (2012). "Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 1, pp. 51-68.
- Sales, Auxiliadora; Traver, Joan Andrés y García, Rafaela (2011). "Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers", *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, núm. 5, pp. 911-919.
- Sales, Auxiliadora; Moliner, Odet y Lozano, Josefina (2017). "Strategies to link schools to their territories. A survey study", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 237, pp. 692-697. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.044>
- Santos, Miguel Angel; Lorenzo, Mar y Priegue, Diana (2013). "(Red)conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad", *Educación XX1*, vol. 16, núm. 1, pp. 63-83.
- Schmelkes, Sylvia (2013). "Educación para un México intercultural", *Sinéctica*, núm. 40. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
- Susinos, Teresa y Rodríguez-Hoyos, Carlos (2011). "La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad desde el diálogo y la participación", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 1, pp. 15-30.
- Susinos, Teresa y Ceballos, Noelia (2012). "Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa", *Revista de Educación*, núm. 359, pp. 24-44.
- Torney-Purta, Judith y Barber, Carolyn (2005). "Democratic school engagement and civic participation among european adolescents: Analysis of data from the IEA civic education study", *Journal of Social Science Education*, vol. 4, núm. 3, pp. 13-29. DOI: 10.4119/UNIBI/jsse-v4-i3-992.
- Torres, Xurxo (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid: Morata.

**Recibido:** 15 de mayo de 2017

**Dictaminado:** 5 de octubre de 2017

**Segunda versión:** 18 de octubre de 2017

**Comentarios:** 19 de octubre de 2017

**Aceptado:** 30 de octubre de 2017