

La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos

(Culture, A Key Piece to Inclusion Success in Educational Centers)

Dra. Mónica Gutiérrez-Ortega

(Universidad Internacional de la Rioja)

Dra. M^a Victoria Martín-Cilleros

(Universidad de Salamanca)

Dra. Cristina Jenaro-Río

(Universidad de Salamanca)

Páginas 13-26

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 06/11/2018

Fecha aceptación: 26/11/2018

Resumen

La implementación de una educación inclusiva puede llegar a ser un camino difícil y desigual. Supone un proceso dirigido a descubrir los beneficios de la diversidad, adoptando actitudes y respuestas positivas y de comprensión de la diferencia de raza, clase social, origen étnico, religión, género y capacidades. Este proceso va más allá del aula o incluso de la escuela, es un proceso ecológico, donde la base es una cultura sustentada en unos valores que dirijan las políticas y prácticas tanto educativas como sociales. Por ello, a la hora de hablar de inclusión debe abordarse la cultura organizativa y educativa, entendiéndose ésta tanto a nivel de centro educativo como de comunidad; una cultura sustentada por unos principios ejes de la acción. En otras palabras, una respuesta positiva a la diversidad depende de una cultura y valores inclusivos, que promuevan políticas y prácticas inclusivas, lo que redundará en mejoras en los centros educativos. Se emplea como metodología un análisis documental a partir de una revisión en profundidad de la literatura. Se analiza el impacto que tienen en el centro determinados aspectos relacionados con una cultura inclusiva compartida. Se trata de proponer un modelo de centro educativo en el que la cultura, junto con los valores y el poder de la comunidad impulse la inclusión como una forma de ser y hacer organización. El artículo discute sobre un modelo de centro en el que todos sus miembros tienen una visión compartida y una definición común sobre su propio modelo de inclusión.

Como citar este artículo:

Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V., y Jenaro-Ríos, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26.



Palabras Clave: *Inclusión, Escuelas inclusivas, Cultura escolar, Prácticas educativas, Cambio educativo, Valores*

Abstract

The implementation of an inclusive education can become a difficult and uneven path. It involves a process aimed at discovering the benefits of diversity, adopting positive attitudes and responses and understanding the difference of race, social class, ethnic origin, religion, gender and abilities. This process goes beyond the classroom and even the school. It is an ecological process which is sustained on a culture based on values that govern both educational and social policies and practices. Therefore, when talking about inclusion, the organizational and educational culture must be implicated, being understood both at the educational and community level; A culture sustained by a few principles of action. In other words, a positive response to diversity depends on an inclusive culture and values, which promote inclusive policies and practices, which will lead to improvements in schools. The methodology used is a documentary analysis based on an in-depth review of the literature. It analyzes the impact that certain aspects related to a shared inclusive culture have in the entity. It is about proposing a model of an educational center in which culture, together with the values and power of the community, promote inclusion as a way of being and doing in the organization. The article discusses a model in which all the members have a shared vision and a common definition about their model of inclusion.

Key Words: *Inclusion, Inclusive Schools, Schools Culture, Educational practices, Educational change, Values.*

1. Introducción

La cultura inclusiva en una organización educativa es mucho más de lo que se expresa en el proyecto educativo de centro, son límites de entendimiento tácitos, un lenguaje común y unas expectativas compartidas y mantenidas en el tiempo (Deal y Peterson, 2009, García, 2008). Es una forma de actuar dada por adecuada y compartida que hace que se perciba, piense y reaccione de una determinada manera en contextos diferentes y ante situaciones diversas (Tindall, MacDonald, Carroll y Moody, 2015).

Aunque la cultura inclusiva es difícil de describir, puede afirmarse que cada centro educativo desarrolla suposiciones, conocimientos y reglas que dirigen el comportamiento cotidiano en los diferentes contextos (Ossa, Castro, Castañeda, y Castro, 2014). Dichas premisas y creencias definen, de forma inconsciente, la visión que los profesores tienen del centro, de sus planteamientos ante la inclusión y de sus relaciones con el entorno social y familiar de la escuela (Priante, 2003) y, ponen a su disposición un conjunto de actitudes ante determinadas situaciones que les permiten obrar conforme a las normas del grupo o a las expectativas que de ellos se tienen (Benomir, Nicolson y Beail, 2016).

Los centros educativos que deseen fomentar un enfoque inclusivo, que apueste por la diversidad, deberán promover culturas basadas en valores inclusivos, en el trabajo multidisciplinar, en una visión compartida y en la

aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor del centro. De este modo, la fortaleza de la filosofía y los objetivos que se compartan en el centro, orientados al desarrollo de una escuela inclusiva, se reflejarán en el pensamiento y el trabajo de todos los profesionales del centro, y les ayudarán a afrontar nuevos retos y tareas para llegar a conseguir una educación y una cultura orientada a la inclusión.

Pero para que se manifieste la inclusión en los centros educativos es necesario desarrollar sistemas, estrategias y contextos que respondan a la diversidad y en los que todas las personas que forman parte de la comunidad se vean reflejadas y capaces de aportar. Además se deberá tener en cuenta que cada escuela puede manifestar la inclusión de forma distinta, lo que hará que su cultura sea única y diferente (Ainscow y Miles, 2008, Muntaner, 2010).

Por tanto, la inclusión en un centro va a estar presente en su cultura y en los valores que se viven en el centro. Este enfoque inclusivo, asentado desde la base, se va a reflejar en las prácticas y políticas organizativas que se pongan en marcha, tanto a nivel de gestión como a nivel operativo en las aulas del centro.

En definitiva, este modo de ver, sentir y vivenciar la inclusión, va a tener un impacto en el centro educativo que tendrá como consecuencia una respuesta positiva a la diversidad.

2. Inclusión y diversidad

El concepto de inclusión surgió, y se empezó a utilizar, en los entornos educativos sí bien en la actualidad se aplica a la comunidad en general (Escudero y Martínez, 2011). Pese a la extensión de su uso, el concepto no ha sido suficientemente definido hasta la fecha, lo que permite que sea utilizado con múltiples significados, no siempre compatibles (Villalobos y Zalakain, 2010). Esta falta de claridad o definición común de la inclusión puede suponer una fortaleza ya que la naturaleza abierta del término permite continuar explorando sus significados y valores más profundos (McMaster, 2013).

Según Echeita (2007) la inclusión es más un poliedro de múltiples caras, que una figura plana, razón por lo cual todas ellas contienen algo de su esencia pero ninguna agota el significado pleno de la misma, que finalmente, como indica Booth (2006) tiene que ver, en el fondo, con los procesos de puesta en práctica de determinados valores y principios éticos en los centros y en las aulas. McMahon, Keys, Berardi, Crouch y Coker (2016) consideran la inclusión, como un constructo multidimensional con cuatro dominios de buenas prácticas: inclusión organizacional, inclusión académica, evaluación y planificación e inclusión social.

La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea (Gutiérrez-Ortega, 2011, Martín-Cilleros y Sánchez-Gómez, 2016, Meza, 2010), procurando eliminar y/o disminuir todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Ainscow, Dyson y Weiner, 2013, Booth, 1996, Poy y Blanco, 2009). Una de las formas más importantes de entender la inclusión es verla como el proceso sistemático que permite llevar determinados valores a la acción (Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval, 2015).

Un centro educativo inclusivo se caracterizará, por la ausencia de toda forma de discriminación en él; cuestiones tales como la justicia social, la equidad,

los derechos humanos y la no discriminación serán claves (Ainscow, 1999, Ausín y Lezcano, 2012, Barton, 2009, Verdugo, Gómez y Navas, 2013).

La inclusión (Figura 1), por tanto, debe ser considerada como una búsqueda permanente de procedimientos, cada vez más adecuados, para responder a la diversidad, aprender a convivir con la diferencia y aprender a aprender de ella. De este modo la diversidad es analizada desde un punto de vista positivo y como un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos que conlleva la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas (Gutiérrez-Ortega, 2011).



Figura 1. Cultura inclusiva como impulsor de la respuesta positiva a la diversidad.

La inclusión en los centros educativos, sólo va a ser posible, si la cultura existente apoya los procesos de cambio y de adaptación que son necesarios para dar una respuesta positiva a la diversidad.

3. Cultura inclusiva

En los últimos años la investigación educativa ha centrado su interés en el conocimiento sobre la cultura de los centros educativos (Escobedo, Sales y Fernández, 2012, Escudero y Martínez, 2011, McMaster, 2015, 2013, Paredes, 2004). Y, como resultado, se ha señalado que la cultura escolar si bien puede constituirse en un factor que puede favorecer el cambio y la mejora de las escuelas, también puede ser un factor de obstáculo o inhibición hacia el cambio educativo.

El éxito de una cultura inclusiva en un centro educativo puede depender mucho de los valores e ideas subyacentes y de las subculturas que operan en su interior que afectan a los procesos y prácticas que se ponen en marcha en el día a día (García-Gómez y Aldana, 2010). Idealmente, la evolución de una cultura inclusiva debe contar con el apoyo y el compromiso de un grupo diverso en el que participen personas con diferentes competencias, limitaciones, ideologías y culturas (Schein, 2004) y, aunque, por supuesto, no todos los centros pueden siempre garantizar esta diversidad, desde la dirección de los mismos se debe apostar porque todos los miembros de la comunidad tengan la oportunidad de participar.

La diversidad conlleva entendimiento y va más allá de la simple tolerancia (Wyatt-Smith y Dooley, 1997) porque traslada a la organización los diferentes matices que posee cada persona (Schein, 2004) e implica la comprensión y el reconocimiento de cada individuo en una organización como único y diferente (Cox y Cox, 2001). Las diferencias pueden ser por razón de la raza, etnia, estatus socioeconómico, género, edad, capacidad o discapacidad, religión, creencias políticas, orientación sexual o ideología.

Sin embargo, en los centros educativos, los sistemas establecidos, las estructuras organizativas y las prácticas, las creencias y normas instauradas, a veces tienden a reflejar los valores y situaciones de la vida de los equipos directivos o de los líderes de la organización y no de su comunidad. Schein (2004) nos señala que éste es un aspecto a vigilar en los centros, porque los líderes de una organización deben estimular la diversidad y difundir que ésta sea deseable tanto a nivel individual como en los equipos. Sin embargo, no se debe perder de vista en las organizaciones que la diversidad puede tener un lado no tan positivo, ya que las idiosincrasias individuales pueden ser obstáculos para el desarrollo exitoso de una cultura inclusiva y variada (Buchanan, 2001).

Los centros educativos deberán tener en cuenta todos aquellos factores personales, sociales y culturales que pueden interceder a la hora de implementar políticas y prácticas inclusivas. Hay que tener presente que lo que hace unos años era "lógico" o "normal" poco a poco se va reinventando. La inclusión está vinculada a la cultura; es un reflejo del tiempo y lugar. En estos procesos de cambio, es donde los nuevos significados y valores, que la inclusión lleva asociados, deben ir interpretándose e integrándose en el quehacer organizativo. Los nuevos significados se deberán ir negociando entre todas las personas que forman parte de la comunidad. A través de la reflexión sobre los valores fundamentales y, por medio de la alineación de esos valores con la práctica y el ingenio, la inclusión se irá estableciendo dentro de una cultura escolar (Gento, 2008, McMaster, 2015).

4. Valores inclusivos

Los valores organizativos establecen directrices para el compromiso diario (Hamburger, 2008), humanizan las relaciones en los centros educativos, dan sentido a la vida laboral, cohesionan los grupos, aumentan la producción y la calidad de los servicios educativos, configuran la idiosincrasia de la organización, generan confianza y credibilidad en la comunidad educativa y fomentan el sentido de pertenencia de los profesionales docentes y no docentes del centro (Velásquez, Nuñez, y Rodríguez, 2009).

Por ello, los valores son un componente importante de la cultura inclusiva de un centro educativo (O'Reilly, Chatman y Caldwell, 1991, Schein, 2004) y representan formas ideales de comportamiento. Como los valores sociales, se utilizan para juzgar no sólo las propias acciones sino también las acciones de otros. Las normas culturales actúan como principios que se deben seguir y están reconocidos socialmente, es decir, su aceptación fomenta la integración en los grupos e influye en el estatus social (Schein, 2004). Según Pasmore (1988), en la medida en que el centro educativo esté orientado a la inclusión y sea coherente con los procesos sociales que se establezcan, mejorarán los resultados y la satisfacción de todos los implicados.

Los valores se consideran, junto con las concepciones, la pauta que da sentido de dirección, manteniendo las culturas, políticas y prácticas dirigidas hacia la inclusión (Booth y Ainscow, 2011). Y aunque todos los valores están interrelacionados y son importantes, hay valores como la igualdad, los derechos, la participación, la comunidad y la sostenibilidad que contribuyen de forma especial a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas (Booth y Ainscow, 2011, Booth, Simón, Sandoval, Echeita, y Muñoz, 2015).

La *igualdad* se sitúa en primer lugar porque sin ella no puede haber derechos. Preocuparse por la igualdad requiere un compromiso de los centros educativos para superar la disparidad y significa que cada persona debe ser vista como portadora de un valor propio y con unos derechos adquiridos para poder acceder a aquellos recursos que le faciliten la participación plena en la sociedad (Booth y Ainscow, 2011). En segundo lugar, los *derechos* ocupan un lugar clave, ya que valorarlos es una forma de afirmar que todas las personas deben tener la misma prerrogativa para que sus necesidades básicas, de aprendizaje y de participación en la sociedad sean satisfechas (Booth, 2008).

En tercer lugar, se sitúa la *participación* que conlleva “estar con” y “colaborar con otros” lo cual supone un compromiso activo y una implicación total en la toma de decisiones (Booth, 2008, Booth et al, 2015). Durante los últimos 20 años las técnicas de colaboración se han convertido en una piedra angular de la práctica de la educación inclusiva, utilizadas para desarrollar y revisar los planes de educación individual, para la educación a través de la resolución de problemas y como medio de compromiso con los padres y por los diferentes profesionales que atienden al alumnado (Lancaster, 2014).

En relación a la *comunidad*, la importancia de la construcción de una comunidad se refleja en la vida diaria del centro (Booth, 2008). Los centros que establecen relaciones de apoyo, que pueden desarrollarse entre los diferentes escenarios en los que se mueven sus miembros, aportan un incentivo para el desarrollo de sentimientos de hermandad que van a ir más allá de la familia, del centro o de los contextos sociales.

No tiene sentido la inclusión en escenarios o comunidades sin preocuparse por la calidad y *sostenibilidad* del proceso (Booth, 2008). El éxito y la sostenibilidad implica una renegociación del significado, un replanteamiento que requiere tiempo, perseverancia, y en ocasiones implica malestar, pero que permite el desarrollo de una visión compartida y una definición común en la creación de su propio modelo de inclusión; supone un proceso de aprendizaje a través de la reflexión y la experiencia que facilita un cambio sostenible (McMaster, 2015).

Otros valores inclusivos igualmente importantes, están relacionados con el tipo de educación que se quiere y se ven reflejados en las relaciones personales que se producen en el centro como son el respeto a la diversidad, la no violencia, confianza, compasión, honestidad y valor (Booth et al, 2015).

Un aspecto que los centros deben tener en cuenta es que los valores van a cobrar sentido cuando se reflejan en las políticas y prácticas educativas que se ponen en marcha el día a día.

5. Políticas y prácticas inclusivas

Las escuelas deben hacer explícitos sus valores y analizar hasta qué punto las políticas y prácticas educativas son coherentes con ellos (Booth, Simón,

Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015), para de este modo reflexionar sobre acciones que permitan acortar distancias entre los principios éticos y la acción (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). Los valores tienen que estar vinculados a los planes de estudio pero también a las interacciones entre todos los miembros de la escuela y de la comunidad cercana, en definitiva, a cada acción que se realiza (Braunsteiner y Mariano-Lapidus, 2014).

Los centros educativos deben estar orientados a promover un contexto laboral basado en valores inclusivos en el que los miembros de la comunidad educativa, tanto a nivel individual como colectivo, puedan disfrutar de una vida plena desde su diferencia. Para ello, deben establecer una serie de valores inclusivos que sean transversales a todas las prácticas y personas de la organización. El reto de los centros será que sus profesionales sean competentes para trabajar en entornos de aprendizaje complejos, a la vez que fomentan en el aula una cultura de aceptación y respeto a todos (Braunsteiner y Mariano-Lapidus, 2014). La diversidad debe verse como un aspecto enriquecedor de las aulas, haciendo esfuerzos a nivel global para hacer frente a las necesidades que futuros maestros y centros escolares se encontrarán en las aulas.

Los centros educativos deben tender a ser comunidades en las que todos sus miembros, desde el equipo directivo a las familias, compartan unos valores y principios básicos de actuación. Para ello, es necesario un cambio de estructuras, pasando de jerárquicas a horizontales, donde haya una responsabilidad compartida caracterizada por un liderazgo compartido, donde muchas de las funciones de control que se realizan desde la dirección de la escuela pierden importancia o pueden llegar a ser, incluso, adversas (Ainscow, 2012). La dirección del centro pasa a ser el líder de líderes, correspondiéndole la labor de gestor y dinamizador del centro, y junto con el profesorado, como líderes de un grupo, son capaces de desarrollar y articular las prácticas adecuadas para lograr las metas educativas acordadas por toda la comunidad (Ruiz Corbella, 2013).

Esta alineación entre cultura, valores, políticas y prácticas va a tener un impacto a nivel organizativo, tanto en la consecución de sus objetivos como en sus resultados.

6. La cultura inclusiva y su impacto en el centro educativo

Un centro educativo que presente una cultura organizativa fuerte orientada a la inclusión facilitará la consecución de los objetivos inclusivos, ya que la visión compartida hará que toda la energía, los esfuerzos y el entusiasmo se canalicen en la misma dirección (Sánchez, 2009). Hanges y Dickson, (2004) indican que esta orientación hará que los problemas que puedan surgir como resultado de los procesos organizativos sean prácticamente inexistentes y los recursos no se malgasten en acciones ineficaces.

Estos centros, a su vez, serán capaces de conseguir una mayor motivación en sus profesionales, ya que al trabajar en un centro en el que se presenta una cultura distinta y compartida, se sentirán más unidos por los significados y las prácticas que realizan (Denison y Mishra, 1995, House, Javidan, Hanges, y Dorfman, 2002). Serán centros que presenten una mayor capacidad de aprender del pasado puesto que los profesionales docentes y no docentes tendrán una historia compartida, cargada de significados, valores,

rituales y ceremonias que orientarán y apoyará la adaptación a los cambios y desafíos que se presenten (Ingvaldsen, 2015, Mládková, 2012, 2015).

La cultura inclusiva compartida hará que se consigan mejores resultados porque se creará un lazo de unión entre los trabajadores, que fomentará procesos de comunicación más eficientes y una mayor cooperación (Klein y otros, 1995, Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros y Jenaro, 2014).

Los centros educativos orientados a la inclusión, por filosofía de centro, valorarán a sus profesionales, promoverán el trabajo en equipo y favorecerán la participación (Saffold, 1988) lo cual les hará más eficaces porque los profesionales docentes y no docentes se sentirán parte de la organización, percibirán que se les considera, que sus objetivos están directamente conectados con los del centro y, por lo tanto, contribuirán de una mejor forma a lograrlos (Gillett y Stenfer-Kroese, 2003).

Louis y colaboradores (1996) indicaron que existen ciertos rasgos que hacen que la cultura organizativa sea una base para la mejora continua. Entre otros, señalaron la facilidad y predisposición de los profesionales para formar equipos de trabajo y la orientación de los equipos directivos de centro a entregar a éstos una cuota importante de autonomía y liderazgo.

La confianza es otro de los rasgos de las culturas organizativas inclusivas fuertes, ya que aparece tanto en las conductas individuales como en las colectivas (Tschennan-Moran, 2004, Tschennan-Moran y Hoy, 2000). En las culturas donde hay confianza aparece la colaboración, el aprendizaje (Muijs, Harris, Chapman, Stoll, y Russ, 2004) y el intercambio de prácticas, recursos y conocimientos entre los profesionales y el control mutuo. Y la colaboración y el intercambio de información y conocimiento es el mejor medio para promover e impulsar las prácticas inclusivas (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2016).

McMahon y colaboradores (2016) también asociaron la inclusión organizacional, evaluación y planificación con altos niveles de pertenencia a la escuela y satisfacción del alumnado, a lo que se suma buenos resultados académicos con el desarrollo de prácticas de inclusión académica. Igual ocurre con las prácticas de inclusión social que mejoran el éxito académico y el sentimiento de pertenencia (Muntaner, 2014).

Partiendo de estas aportaciones se puede señalar que los centros que tengan una cultura coherente con la estrategia inclusiva y los valores defendidos por su comunidad educativa, serán más eficaces, eficientes y tendrán en ella un activo que apoyará a la consecución de los objetivos inclusivos (Sathe, 1983). Por todo ello, los centros educativos deberán prestar atención tanto a su cultura como a la estrategia organizativa y educativa, teniendo siempre en cuenta que la cultura organizativa no es estática sino que se reformula en función del contexto histórico y social (Warnier, 2002).

7. Conclusiones

El futuro de una educación verdaderamente inclusiva se basa en un cambio cultural que apoya, resalta y considera el éxito a través de una lente donde los resultados no se basan en puntuaciones obtenidas en pruebas estandarizadas (Ballesteros, Aguado y Malik, 2014, Braunsteiner y Mariano-Lapidus, 2013, Casanova, 2012, Escribano y Martínez, 2013, Tiana, 2012).

Los centros educativos, deben tener presente, que los valores que guían las acciones y las prácticas docentes son la base de todas las políticas,

actuaciones y planes educativos que se lleven a cabo (Andrés y Sarto, 2009). Por lo tanto, deberán revisar, y en el caso necesario definir o reajustar, sus valores inclusivos para adaptarlos a la idiosincrasia del centro y a su momento evolutivo (López, 2013, Messiou et al., 2016).

Esta tarea va a requerir diálogo, reflexión, debate y consenso. La verdadera inclusión se basa en prácticas efectivas de comunicación, más o menos estructuradas, que aseguren que los problemas y las situaciones del día a día que se abordan en los centros educativos permitan obtener tantas perspectivas como personas estén implicadas (Bristol, 2015). Además, los centros deberán tener en cuenta que los profesionales que trabajan en ellos deben aprender desde la experiencia basada en la reflexión, por lo que necesitarán tiempos y espacios para ello (González-Gil et al., 2013, McMaster, 2015).

Diferentes autores han sugerido que los valores culturales deben estar alineados con la práctica educativa deseada, por lo que son necesarias intervenciones organizativas destinadas a cambiar la cultura antes de intentar implantar las nuevas prácticas en los centros (Flanagan, 1995, McDermott y Stock, 1999). Sin embargo, las iniciativas de cambio cultural son lentas (Ogbonna y Harris, 1998) y pueden tener consecuencias inesperadas (Harris y Ogbonna, 2002); en cambio, si se modifican los valores culturales indirectamente a través de las nuevas prácticas inclusivas (García, 2008), los recursos y esfuerzos pueden dedicarse a su aplicación.

Los centros deben crear culturas inclusivas orientadas a la creación de comunidades seguras, acogedoras, colaboradoras y estimulantes en la que cada individuo es valorado. Para que los centros puedan crear estas comunidades deben construir un mundo en el que todos sus miembros, deseen pertenecer y quieran permanecer (López y González, 2012, Moreno, Plano y García, 2009). En definitiva, los valores culturales envuelven a los equipos y a las personas que forman parte de los centros educativos (Schein, 2004) por lo que el desarrollo de una filosofía de inclusión y de apoyo a la diversidad implica a toda la organización y traslada a niveles más operativos, es decir a las aulas, las intenciones que se reflejan en el proyecto educativo de centro (López, 2014).

Aprovechando una creciente conciencia acerca de la educación inclusiva en la legislación y la política, se debe compartir y difundir dicha información, educando a toda la comunidad educativa para trabajar en colaboración y celebrar la diversidad (Braunsteiner y Mariano-Lapidus, 2014). Liderar la construcción de una comunidad supone una oportunidad de crear una gran e inevitable ventaja competitiva basada en las relaciones.

La cultura inclusiva de los centros educativos debe ser el “telón de todas las posibilidades educativas construidas y por construir para atender las diferencias individuales de aprendizaje de todos los alumnos” (Loaisa, 2011).

8. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive education*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2012). Making schools more inclusive: lesson from international research. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, XXXVIII (1), 17-44.

- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools to students with special educational needs. *Clave Pedagógica*, 13, 13-30.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23.
- Andrés, M. D., y Sarto, P. (2009). Escuela inclusiva: Valores, acogida y convivencia. En P.Sarto y M.E. Venegas. (coords.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp.85-119). Salamanca, España: INICO.
- Ausín Villaverde, V. y Lezcano Barbero, F. (2012). Creación de un 'dossier' sobre inclusión educativa formado por los programas existentes en las comunidades autónomas a través de la técnica Delphi. *Bordón*, 64(4), 9-22.
- Ballesteros, B. Aguado, T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Benomir, A.M., Nicolson, R.I., y Beail, N. (2016). Attitudes towards people with intellectual disability in the UK and Libya: A cross-cultural comparison. *Research in Developmental Disabilities*, 51-52(1), 1-9. doi: 10.1016/j.ridd.2015.12.009
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T. (2008). *Valores inclusivos y el índice de la inclusión*. (COPINE, Ed.), *Valores, Políticas y Prácticas para Una Educación Inclusiva*. Buenos Aires, Argentina.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools (3rd edition)*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Index for inclusión. Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Braunsteiner, M.L. y Mariano-Lapidus, S. (2014). A perspective on inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 1 (1). 32-43.
- Bristol, L. (2015). Leading-for-inclusion: transforming action through teacher talk. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 802–820. doi:10.1080/13603116.2014.971078
- Buchanan, A. (2001). *Towards an inclusive organizational culture: Applying a 'diversity lens'*. Canadian Council for International Co-operation Organizational Development Team.
- Casanova, M. (2012). El Diseño Curricular como Factor de Calidad Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6- 20.
- Cox, T., y Cox, T. J. (2001). *Creating the multicultural organization: A strategy for capturing the power of diversity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. E., y Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. New York, NY: Wiley.

- Denison, D. R., y Mishra, A. K. (1995). Toward a theory of organizational culture and effectiveness. *Organization Science*, 6(2), 204-215.
- Echeita, G. (2007). Ya no, pero todavía tampoco. Entre los procesos de integración escolar y las aspiraciones de una educación más inclusiva. Un análisis psicosocial. *Congreso Internacional: Integración escolar e inclusión educativa: UPAEP 2007*. México: Universidad Popular del estado de Puebla.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Simón, C., y Sandoval, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. Adaptación de la tercera edición revisada del Index for inclusión. Madrid: OEI / FUHEM.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Eds.). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca: Amarú.
- Escobedo, P., Sales, A. y Ferrández, R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Edetania*, 41,163-175.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Flanagan, P. (1995). The abc's of changing corporate culture. *Management Review*, 84(7), 57-62.
- García Llamas, J.L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón*, 60(4), 89-105.
- García-Gómez, L. y Aldana González, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica*, 19(1), 116-125.
- Gento Palacios, S. (2008). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordon*, 59(4), 581-595.
- Gillett, E., y Stenfer-Kroese, B. (2003). Investigating organizational culture: a comparison of a 'high'-and a 'low'-performing residential unit for people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), 279-283.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy Castro, R. y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135.
- Gutiérrez-Ortega, M. (2011). *Evaluación de la inclusión en servicios para personas con discapacidad* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V. y Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201.
- Hamburger, F. A. (2008). *Los valores corporativos en la empresa*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Hanges, P. J., y Dickson, M. W. (2004). The development and validation of the GLOBE culture and leadership scales. En R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman y V. Gupta (Coords.), *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies* (pp. 122-151). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Harris, L. C., y Ogbonna, E. (2002). The unintended consequences of culture interventions: A study of unexpected outcomes. *British Journal of Management*, 13(1), 31-49.
- House, R. J., Javidan, M., Hanges, P. J., y Dorfman, P. W. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to Project GLOBE. *Journal of World Business*, 37, 3-10.
- Ingvaldsen, J.A. (2015). Organizational learning: Bringing the forces of production back in. *Organization Studies*, 36(4), 423-444. doi: 10.1177/0170840614561567
- Klein, A. S., Bigley, G. A., y Roberts, K. H. (1995). Organizational culture in high reliability organizations: An extension. *Human Relations*, 48(7), 771-793.
- Lancaster, J. (2014). School and Classroom Indicators of Inclusive Education. In *Measuring Inclusive Education*, 3, 12-227. Emerald Group Publishing Limited. doi: 10.1108/S1479-363620140000003027
- Loaisa, R.C. (2011). La cultura de la diversidad: en el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 8, 166-175.
- López, I. y González, I. (2012). Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 9-23.
- López, M. (2014). Inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes. Análisis de un modelo: la Comunidad Valenciana. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 223-245. doi:
- Louis, K. S., Marks, H. M., y Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Martín-Cilleros, M., y Sánchez-Gómez, M. (2016). Qualitative analysis of topics related to the quality of life of people with disabilities. *Ciencia y Saude Coletiva*, 21(8), 2365-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015218.04182016>
- McDermott, C. M., y Stock, G. N. (1999). Organizational culture and advanced manufacturing technology implementation. *Journal of Operations Management*, 17(5), 521-533.
- McMahon, S. D., Keys, C. B., Berardi, L., Crouch, R., y Coker, C. (2016). School inclusion: a multidimensional framework and links with outcomes among urban youth with disabilities. *Journal of Community Psychology*, 44(5), 656-673. doi: 10.1002/jcop.21793
- McMaster, Ch. (2013). Building Inclusion from the Ground Up: A Review of Whole School Re-culturing Programmes for Sustaining Inclusive Change. *International Journal of Whole Schooling*, 9(2), 1-24.
- McMaster, Ch. (2015). Inclusion in New Zealand: The Potential and Possibilities of Sustainable Inclusive Change Through Utilising a Framework for Whole School Development. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 50(2), p239-253. doi: 10.1007/s40841-015-0010-3
- McMillan, B., y Chavis, D. M. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., ... y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. doi: 10.1080/09243453.2014.966726

- Meza, G.C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Mládková, L. (2012). *Management of Knowledge Workers*. Bratislava: IURA Edition.
- Mládková, L. (2015). Dysfunctional Communities of Practice—Thread for Organization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 210, 440-448.
- Moreno, M., Plano, F. G., y García, S. (2009). La empresa con sentido: construir una comunidad consciente. *Harvard Deusto Business Review*, 175, 47-56.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., y Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas. A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Muntaner, J. J. (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P., Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Ogbonna, E., y Harris, L. C. (1998). Managing organizational culture: Compliance or genuine change. *British Journal of Management*, 9(4), 273–289.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., y Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487–516.
- Ossa, C. C., Castro, R.F., Castañeda, D. M. y Castro, R. J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23.
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio en Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 131-142.
- Pasmore, W. (1988). *Designing effective organizations: The socio-technical systems perspective*. New York: Wiley.
- Poy Castro, R. y Blanco, A.I. (2009). Inclusión educativa y tecnologías de apoyo en discapacidad intelectual. *Bordón*, 61(4), 61-64
- Priante, C. M. (2003). *Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Ruiz Corbella, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educative: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, 14, 85-104.
- Saffold, G. S. (1988). Culture traits, strength and organizational performance: Moving beyond “strong” culture. *Academy of Management Review*, 13(4), 546-558.
- Sánchez Quirós, I. (2009). Hacia unos valores culturales más eficaces: el papel de la estrategia en la consecución de mejores resultados. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 15(2), 159-182.
- Sathe, V. (1983). Some action implications of corporate culture: A manager’s guide to action. *Organizational Dynamics*, 12, 4-23.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: John Wiley and Sons.

- Tiana, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Bordón*, 64(2), 15-28.
- Tindall, D., MacDonald, W., Carroll, E., y Moody, B. (2015). Pre-service teachers' attitudes towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Physical Education Review*, 21(2), 206–221. doi: 10.1177/1356336X14556861
- Tschennan-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Tschennan-Moran, M., y Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70, 547-593.
- Velásquez, Y., Nuñez, M., y Rodríguez, C. (2009). La Productividad y los Valores Organizacionales. *7th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology*, San Cristóbal, Venezuela.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. y Navas, P. (2013). Discapacidad e Inclusión: Derechos, apoyos y calidad de vida. En M. A. Verdugo, y R. L. Schalock, (Coords). *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia (17-42)*. Salamanca: Amaru ediciones.
- Villalobos, E., y Zalakain, J. (2010). Delimitación conceptual de la inclusión social. En L. C. Pérez Bueno (Ed.), *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social (25-51)*. Madrid: CERMI.
- Warnier, J. P. (2002). *La mundialización de la cultura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Wyatt-Smith, C. y Dooley, K. (1997). Shaping Australian Policy on cultural understanding. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 267-282.

Sobre las autoras:

Dra. Mónica Gutiérrez-Ortega

Directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja. Doctora en Psicología. Sus líneas de investigación se centran en inclusión, atención temprana, innovación educativa y ciberbullying.

Dra. M^a Victoria Martín-Cilleros

Profesora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de investigación de la Universidad de Salamanca. Doctora por la Universidad de Salamanca. Las principales líneas de investigación se centran en la atención temprana, la intervención psicoeducativa en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo e inclusión.

Dra. Cristina Jenaro-Río

Directora del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. Doctora en Psicología. Sus líneas de investigación se centran en inclusión, actitudes, formación y transición a la vida adulta, discapacidad.