

DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR: POR UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Auxiliadora Sales Ciges

Dpto. Educación

Universitat Jaume I

Me planteo en esta ponencia conjugar dos conceptos clave: interculturalidad e inclusión entre la educación (como finalidad, modelo, premisa, camino) y la escuela (como institución social, organización, puesta en práctica contextualizada).

Cuando la idea general que quiero compartir y desarrollar, veo ante mí un reto, un gran desafío: ¿hemos ciertamente de hablar de educación intercultural? ¿Qué aporta este adjetivo a la esencia educativa? ¿Es la escuela intercultural una escuela inclusiva? Mi ponencia girará en torno a estas preguntas y a cómo hacer posible este proyecto educativo: cómo desarrollar una educación intercultural y la escuela inclusiva.

La educación intercultural nos lleva a un imaginario de diversidad, culturas, identidad, intercambio, mínimos compartidos, negociación, diálogo, mestizaje. La escuela inclusiva nos lleva al imaginario de igualdad, derecho a la educación, participación, comunidad.

Podríamos pensar que los adjetivos sobran, que una verdadera educación no necesita calificativos: moral, cívica, para la paz, la democracia, para el desarrollo. Pero cuando estamos construyendo ese proyecto de futuro, esa utopía que nos orienta en el camino, no me parece mal nombrarla, sentirla, recordarla, para avanzar hacia ella, no para creer que ya estamos instalados en el mejor de los mundos posibles. Quizás poner encima de la mesa la interculturalidad y la inclusión sirva sólo para cuestionar esos adjetivos y debatir y explicitar significados compartidos. Ya me parece interesante, ya me parece una forma de ir construyendo ese proyecto.

Así pues, yo las nombro y las relaciono porque se refuerzan, se apoyan y juntas me llevan a imaginarios que vienen de tradiciones paralelas pero que confluyen en discursos y prácticas indisociables. Juntas nos remiten a los dos grandes ejes que mueven la educación y la escuela: la igualdad y la diversidad. Esa es la fuerza que comparten: la lucha contra la desigualdad y la exclusión, por el respeto a la diversidad, desde la participación crítica y para la transformación socioeducativa. Juntas tienen una radicalidad pedagógica y política que hay que poner en primer plano. Aúnan esfuerzos en pos de un objetivo por el que venimos luchando desde la Modernidad: que la educación esté al alcance de todos y todos podamos desarrollar nuestra identidad y potencialidades al máximo, haciendo de la educación un instrumento de justicia social y de desarrollo.

Tras los grandes principios y las finalidades últimas hay muchas prácticas, muchos intentos de hacer realidad estos grandes desafíos morales y políticos. Y ahí es donde hemos de ir analizando cómo se nombra (enunciados), cómo se actúa (acciones), cómo se dan las relaciones de poder (relaciones) (Kemmis, 2007). Porque si bien es cierto que la radicalidad de estos modelos no es nueva, también es cierto que ha sido fagocitada y despolitizada y descontextualizada y se le ha "desnudado" de su significado más radical, para convertirlo en un discurso de moda, políticamente correcto y domesticado, del que todos tenemos que hablar, aunque no todos nos lo creamos. Así vemos como aparecen los calificativos de intercultural e inclusivo en muchas propuestas que son contradictorias con la lucha contra la exclusión y el respeto a la diversidad. Ser críticos y tomar conciencia de nuestras prácticas segregadoras y racistas es un primer paso para la transformación educativa y social. Analizar las barreras cotidianas para el aprendizaje y la participación, es un ejercicio que debe incorporarse a nuestra rutina educativa y escolar. Dialogar, buscar mínimos y establecer estrategias de cambio comunitario (local y global) son procesos que hacen ciertamente intercultural e inclusiva la educación y la escuela.

En todo este proyecto los orientadores tienen un papel muy importante como dinamizadores de la comunidad educativa, desde una perspectiva emancipatoria y de acción social (no de reproducción de estructuras y prácticas excluyentes), sin instalarse en un discurso profesionalista, especializado, que deslegitima a la comunidad a formar parte y hacer propio el proyecto educativo de cada centro.

1. EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA

Educación, cultura y diversidad

Si partimos de un concepto de educación como proceso necesariamente inacabado, éste requiere una constante labor de reflexión y de análisis de la realidad diversa y plural (Torres González, 1999). Un proceso social y cultural que parte de la interacción entre las personas y que permite la creación y recreación de la cultura mediante la construcción compartida del conocimiento (Pérez Gómez, 1993).

Esta concepción transformadora de la educación supone un concepto de cultura dinámico y abierto, puesto que *"el ser humano es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido"* (Geertz, 2000). La cultura se concibe como el conjunto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia precisamente del dinamismo y la innovación de aquellos que actúan bajo el

paraguas de su influencia (Pérez Gómez, 1993:72). Se refiere al conjunto de relaciones que el ser humano establece consigo mismo, con los otros seres humanos y con la naturaleza, resultado tanto del tipo de formación que recibe como del conjunto de acciones que realiza. Por ello, ofrece siempre un espacio de negociación de significados y se recrea constantemente como consecuencia de este mismo proceso de negociación.

Todo proceso educativo, como proyecto cultural, viene caracterizado por su intencionalidad, por sus finalidades, pero también implica una selección del "saber". Tanto las finalidades de la educación como los procesos por lo que las personas reconstruimos los significados son dos factores clave a tener en cuenta en esta selección.

Así vemos como el proceso educativo, que se institucionaliza a lo largo de la historia en la escuela, parte de la confianza en un proyecto de mejora y bienestar individual y social heredado de la Modernidad, orientado en cuatro grandes fines: la fundamentación de la democracia, el estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto, la difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general y la inserción de los sujetos en el mundo. A estos grandes principios, la escolarización ha añadido un quinto objetivo: la custodia de los más jóvenes, supliendo en esta misión a la familia (Gimeno Sacristán, 2000: 21).

Ante este proyecto global no hay una percepción unánime, puesto que la complejidad y pluralidad social hace que los significados y expectativas que los distintos grupos culturales y sectores sociales otorgan a la educación y a la escuela sean muy diversos y, en ocasiones, contrapuestos, *"lo que convierte a la educación, inevitablemente en alguna medida, en un territorio para las confrontaciones políticas, religiosas, entre culturas y subculturas y entre grupos sociales. Aunque, obviamente, también existen consensos y posibilidades de ir ampliándolos"* (Gimeno Sacristán, 2000:20).

En el contexto de la escuela, como encrucijada de culturas (Pérez Gómez, 1995), es importante explicitar nuestras concepciones sobre la educación y la cultura, puesto que uno de los debates esenciales de la educación es el de a qué proyecto cultural queremos que sirva. Lo que se entienda por cultura será un factor dinámico de las implicaciones educativas, tanto de las personales como de las estrategias para orientar los sistemas educativos en toda su complejidad. El aprendizaje no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor/a y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura particular. De ahí la concepción de la escuela y del aula como un espacio de conocimiento compartido, que supone esforzarse en crear, mediante la negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los

diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias (Pérez Gómez, 1993; Vila, 1998).

Partiendo de los conceptos dinámicos y abiertos de educación y cultura, en el contexto de la escuela, encontramos el tercer vértice de este triángulo, el concepto de diversidad.

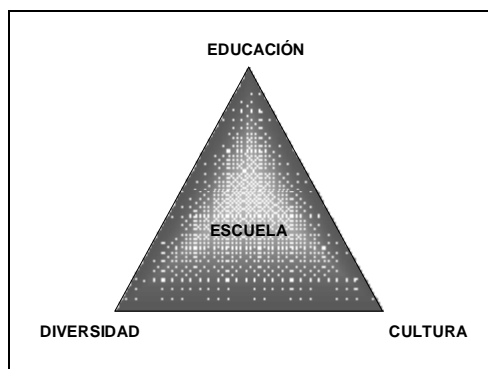


Figura 1. Educación, cultura y diversidad

A la polisemia del concepto de educación y cultura, sumamos ahora la ambigüedad que envuelve el tema de la diversidad en educación. Muchas son las perspectivas desde las que se puede abordar este tópico, ya clásico en el ámbito educativo: desde la enseñanza individualizada, como integración en el sistema educativo de aquellos considerados como “especiales”, o sobre de los valores fundamentales para la construcción de una sociedad democrática plural (Gairín, 2001).

Vemos, pues, como la diversidad, además de ser una cualidad intrínseca que tienen los múltiples seres y objetos de nuestro entorno, tiene una gran carga ideológica, ya que somos nosotros los que creamos la diferencia mediante la valoración de aquella diversidad (Carbonell, 1996).

Como apuntan Jiménez y Vilà (1999:28) *“la diversidad es una característica intrínseca a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”*. Y aún más, *“aceptar la diversidad como un hecho natural y necesario, posibilitar el desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento social de todas las personas sean cuales sean sus diferencias, aprovechar todas las energías, perspectivas y aportaciones del conjunto de los seres humanos desde el respeto de su realidad y su estilo de vida será la mejor garantía de progreso y desarrollo social. Ser diverso es un valor”* (Porrás, 1998: 23-24).

Diversidad, diferencia y desigualdad

Debemos, pues, distinguir entre los conceptos de diversidad, diferencia y desigualdad, ya que axiológicamente tiene implicaciones muy distintas. En palabras de Manuel Delgado (1998:25) digamos que *“la diferencia no es desigualdad, ni igualdad implica uniformidad ni unanimidad. Los elementos de un sistema no se interrelacionan y cooperan a pesar de ser diferentes, sino exactamente por lo contrario: porque son diferentes. Por una parte, el derecho a la diferencia, es decir, el derecho de cada individuo y de cada comunidad a creerse diferente de los otros, y dotar de contenidos esta voluntad de diferenciación, supone, por otra parte, el derecho a la igualdad, o sea, el derecho de aquellos a que sean aceptados como son a ser indistinguibles ante la lucha por la justicia”*.

Desde aquí creemos que la relación entre el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad, queda perfectamente expresado por Teresa San Román (1996:140) al señalar que *“ese derecho a la diferencia a mí me parece que sólo puede significar derecho a contar con recursos igualitarios para promover la propia diferencia en un marco de derechos generales consensuados a los que se subordina”*.

Por ello, decimos que lo diverso, en condiciones de igualdad, es tolerable e incluso deseable; la desigualdad ha de ser corregida si hemos de admitir la universalidad del derecho a la educación. No son, por tanto, tolerables las diferencias que supongan desigualdades entre individuos o entre grupos. De hecho, puede resultar problemático definir el camino hacia la igualdad recorrido por el proceso de escolarización, pero lo cierto es que su inexistencia o sus deficiencias conducen con más seguridad hacia una mayor desigualdad. Así lo expresa con acierto Gimeno Sacristán (2000:63): *“La educación proporcionada por la escolarización obligatoria, igual para todos, constituye un requisito que capacita para el ejercicio de la ciudadanía plena. El derecho social a la cultura y a la educación tiene carácter fundamental, no sólo porque de él depende la dignificación humana, al poder enriquecer las posibilidades de su desarrollo, sino que lo es porque se entrelaza con otros derechos civiles, políticos y económicos de las personas, capacitándolas para el ejercicio de los mismos, posibilitándolos y potenciándolos”*.

Y es, justamente, el derecho a la cultura el que fundamenta la reivindicación a ejercerlo respecto a una determinada opción cultural, atendiendo a las diferencias en las que se asienta la identidad personal.

Educación Intercultural: un modelo para abordar la diversidad

Entender la educación desde un enfoque intercultural plantea un continua reflexión crítica de los elementos culturales, empezando por los de la propia cultura, para ir desterrando

todos aquellos valores que entren en serio conflicto con valores humanos universales que deben ser compartidos por todas las culturas, por lo que se hace necesario un continuo diálogo sobre los valores interculturales (Flecha, 1994; Essomba, 1999).

El modelo intercultural trata de poner el factor étnico y cultural en su justa medida e interconectarlo con otros muchos factores que condicionan las relaciones entre los grupos humanos, como los factores económicos, políticos, de género, de clase social, de edad, etc. Por otra parte, al considerar la diversidad cultural como positiva, no considerada como un problema sino como expresión de la riqueza de la especie humana, no se exacerban las diferencias sino que se buscan los elementos que pueden unir a los distintos grupos y que permitirán la comunicación y el entendimiento intercultural. De ahí que frente al concepto "multicultural", más descriptivo, dijéramos de foto fija, abogamos por el concepto "intercultural", como propuesta de acción, donde se hace evidente la insuficiencia del pluralismo entendido como suma o coexistencia de culturas (Malgenisi y Jiménez, 2000).

Este planteamiento de mestizaje y enriquecimiento parte de supuestos de igualdad y justicia social, sin los cuales resulta imposible hablar de la elaboración dialéctica de una cultura compartida desde el pluralismo democrático. Si el interculturalismo no es entendido desde unas premisas de estructura social igualitaria y para el desarrollo de relaciones sociales y políticas entre los distintos grupos más justa y solidaria, estaremos confundiéndonos de nuevo en el discurso falaz del asimilacionismo benigno del *melting pot* (Banks, 2002).

Desde este enfoque, podemos definir la Educación Intercultural como *"un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad"* (Sales y García, 1997:46).

De esta definición se derivan sus objetivos fundamentales:

1. Ofrecer las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y en la transformación (construcción-reconstrucción) de la cultura, dentro de una sociedad democrática en la que se forma a las nuevas generaciones como ciudadanos críticos en la toma de decisiones públicas para desarrollo de las estructuras y prácticas sociales y culturales (Benhabib, 2000).

Teniendo claro el objetivo anterior, hemos de reconocer que no hay enriquecimiento y verdadero intercambio cultural si no se dan condiciones sociales de simetría, de igualdad y justicia: los temas de carácter pretendidamente étnico muchas veces reflejan, sobre todo,

desigualdades sociales más que diferencias culturales (Escofet et al., 1998; Kincheloe y Steinberg, 1999; Giroux, 2001).

Así pues, la diversidad es intrínseca a cualquier grupo humano, pero debemos desarrollarla en sociedades que proclamen y defiendan la igualdad de derechos, la participación democrática y el dinamismo de las culturas (Taylor, 1993; Kymlicka, 1996). Aunque sean imperfectos, hoy por hoy, los Derechos Humanos pueden ser el punto de partida para entender la interculturalidad y seguir una máxima: todas las personas merecen respeto, pero se pueden y deben cuestionar los valores y prácticas culturales que vayan contra la dignidad humana. Es cierto que no se puede partir de un solo modelo cultural, pero tampoco caer en el "todo vale", es decir "todas las culturas son legítimas y no podemos ponerlas en tela de juicio", cayendo en un relativismo cultural y moral que en nada favorece el intercambio y la búsqueda de justicia y solidaridad (Flecha y Gómez, 1995).

2. Valorar la diversidad como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos¹. Por ello, hay que tener cuidado en no sustituir el antiguo racismo biológico por un nuevo racismo culturalista, que hace equivalente el trasnochado concepto de raza al de etnia y éste al de cultura, creando así determinismos y diferencias supuestamente insalvables entre los grupos humanos (San Román, 1996).

Esto quiere decir que no podemos caer en falsos interculturalismos que ensalzan la diferencia y en nombre de ella siguen segregando y discriminando a determinados grupos humanos. Como muy bien señaló Francesc Carbonell (1997), campañas muy bien intencionadas como la de "*Somos iguales, somos diferentes*" hizo tanto hincapié en la segunda parte del eslogan que se olvidó de la primera, igual de importante o más. Si destacamos sólo la diferencia, estamos facilitando argumentos a los que defienden posturas racistas del estilo Le Pen: somos diferentes y hemos de preservar la diferencia. Lo que justificaría segregar a los inmigrantes para que no se contaminasen. La diversidad en la actual sociedad de la Información y la Comunicación es un elemento estructural, no ya coyuntura.

3. Búsqueda de unos valores mínimos comunes, que den sentido a la interculturalidad como puntos de referencia axiológicos para desarrollar ideologías, políticas y modelos educativos en un mundo plural, amenazado por cierto relativismo postmoderno. Para ello se desarrollarán estrategias comunicativas, sociales y educativas basadas en el diálogo, como forma de intercambio de perspectivas culturales y búsqueda de consensos y modelos

¹ La interrelación de estos dos objetivos es lo que mejor define el modelo Intercultural, porque la interculturalidad sólo se puede entender como igualdad en la diferencia, es decir, la perspectiva intercultural pretende conseguir las condiciones más justas e igualitarias para que la relación entre culturas y grupos sea enriquecedora y no discriminadora.

alternativos (Díaz-Aguado, 2003).

Para ponernos de acuerdo, los seres humanos no tenemos otra forma pacífica que el diálogo. Así pues, en cada comunidad se debe propiciar este diálogo para que cada uno explice sus valores y busquemos el consenso en un mínimo de convivencia, aunque, como dice Adela Cortina (1997), después hay máximos de felicidad que en una sociedad plural y democrática los elige cada persona.

Este objetivo relaciona la Educación Intercultural con la Educación Cívica y Moral, Educación Para la Paz, la Educación Democrática, etc. En algún sentido, todos estos ámbitos transversales comparten un objetivo común: educar en la ciudadanía. Una ciudadanía que debe conjugar el universalismo dialógico con la sensibilidad por la diversidad, devolviendo a cada persona el reconocimiento de su identidad en la esfera pública (Bilbeny, 1999). Si bien la tradición de la Modernidad nos hablaba de una moral de máximos, en la Postmodernidad entramos en una ética de mínimos.

4. Tomar conciencia de las prácticas sociales y educativas individuales y colectivas que propician y resultan de actitudes estereotipadas y prejuicios étnicos, culturales, sexuales o sociales y desarrollar habilidades cognitivas, afectivas, conductuales, personales y sociales para transformar estas prácticas y las estructuras que determinan y legitiman el racismo.

El racismo (sea biológico o cultural) significa una ideología y prácticas tanto individuales como institucionales que limitan y excluyen el acceso de determinados grupos al uso normalizado de los bienes socioculturales (Torres Santomé, 1995).

Esto significa que la escuela, como institución social, debe revisar sus prácticas socioeducativas para garantizar que no se favorece la exclusión o discriminación de ningún grupo o persona (Carbonell, 1996; 2000).

5. Desarrollo de competencias multiculturales: conocer, entender y valorar distintas perspectivas culturales para superar etnocentrismos paralizadores y discriminadores.

Implica tener flexibilidad y capacidad de adaptación al cambio: no sólo cuando se cambia de país, sino para vivir en sociedades que cambian su composición demográfica y sus valores de forma cada vez más rápida (Banks, 2002). En las sociedades de la era postmoderna, complejas y globalizadas los conocimientos necesarios para escapar del analfabetismo funcional pasan por nuevas destrezas y actitudes que eviten la exclusión social en la era de la información (Ayuste et al., 1999)

6. Favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible, que incorpore los elementos multiculturales del entorno, por los que se opte voluntariamente y sin amenaza para el autoconcepto.

De hecho, no sólo toda sociedad es multicultural, sino que todos y cada uno de nosotros creamos nuestra propia identidad cultural a partir de nuestra interacción con diferentes grupos culturales: somos el resultado de muchas y diversas influencias (McCarthy, 1994). Uno de los cuestionamientos de la Modernidad pasa por la crítica del concepto esencialista de cultura y el estatismo y determinismo de la identidad cultural. Una de las consecuencias más claras de la Postmodernidad es la concepción de la pluriidentidad de cada persona (Essomba, 2006).

En este sentido, el modelo intercultural comparte las premisas del modelo inclusivo como superador de las limitaciones de los modelos compensadores e integradores, puesto que su concepción de la educación, la cultura y la diversidad son similares y no se centran exclusivamente en aquellos grupos *a priori* estigmatizados y convertidos en problemáticos, sino que abogan por una educación para todos, en igualdad, desde el principio democrático de universalidad de la educación, considerando la diversidad, en todas sus manifestaciones, como positiva y enriquecedora, en un marco social y político de lucha por la justicia (Lluch, 1995; López Melero, 1995).

Como resumen de esta evolución, vemos en la siguiente tabla comparativa los rasgos diferenciadores de los distintos modelos, desde el asimilacionismo hasta la interculturalidad.

	M. Asimilacionista	M. Integracionista	M. Pluralista	M. Intercultural
Cultura	Etnocentrista Estática Homogénea Grupos cerrados	Etnocéntrica Estática Grupos abiertos Visión folklórica	Relativista Estática Homogénea Grupos cerrados	Dinámica Abierta Heterogénea (pluriidentidad)
Educación	Transmisiva Curriculum: monocultural Cuentan los resultados.	Transmisiva Curriculum: un modelo dominante, más añadidos culturales secundarios. Apoyos individualizados y adaptaciones curriculares	Transmisiva Curriculum: incorpora todos los grupos culturales Curricula diferenciados	Dialógica Curriculum: negociación y consenso para un modelo compartido. Común y plural

Diversidad	Disfunción social Déficit Problema Asimilable	Ambiguo: entre el déficit y la igualdad de oportunidades Visión psicologicista	Enfatiza las diferencias Reivindica la identidad cultural Explicita la lucha de intereses Imposibilidad de comunicación intergrupal	Enriquecedora Positiva Intrínseca a todo sujeto y grupo Explicita la lucha de intereses y de poder Denuncia desigualdades
------------	--	---	---	---

Figura 2.. Modelos teóricos sobre la diversidad cultural

Educación intercultural e inclusiva: dos caras del mismo enfoque

Aunque tradicionalmente la Educación Intercultural y la llamada Educación Especial han sido estudiados como ámbitos educativos diferentes, creemos que es necesario aunar sus esfuerzos y reivindicaciones, tanto a favor de la diversidad como bien en demanda de igualdad y educación de calidad para todos. No podemos por más tiempo considerar la Educación Especial como un campo de estudio y trabajo sobre personas discapacitadas ni la Educación Intercultural como un ámbito para minorías étnicas e inmigrantes.

Si realmente creemos que la diversidad atañe a todos y que el objetivo principal de ambas es la igualdad en la diversidad, encontramos un camino común a recorrer.

Juntas abogan por un enfoque que amplíe los límites de la normalidad hasta afirmar que lo normal es lo diverso y lo diverso es positivo y enriquecedor, si se cuidan las condiciones de justicia social que no conviertan las diferencias en desigualdades. Y el aspecto en el que creo que confluyen los planteamientos inclusivo e intercultural sobre el tratamiento de la diversidad, no es tanto en el concepto de necesidades educativas especiales, que puede seguir siendo engañoso, sino en el papel que la escuela, el sistema educativo debe jugar en la atención a esa diversidad que somos todos: una escuela eficaz para todos, una escuela que es intercultural e inclusiva porque es democrática y plural. La Diversidad no atañe a un reducto "especial" o "diferente" de personas (sean alumnos, profesores, padres) sino que es un asunto de todos y, por tanto, una responsabilidad colectiva e institucional. No es una cuestión de voluntarismo, buenas intenciones, parches o añadidos curriculares, sino que requiere una reforma total, tanto política como pedagógica, del sistema educativo (Carbonell, 2000; Besalú, 2002). La escuela debe dar respuesta a las diferencias desde un marco democrático de igualdad de oportunidades,

por tanto, no estamos hablando sólo de valores y actitudes personales sino de derechos ciudadanos que todos, por el hecho de ser seres humanos, tenemos.

De hecho, podemos afirmar que, en la práctica escolar diaria, todavía tiene un gran peso el modelo compensatorio y asimilacionista, mientras que el inclusivo e intercultural siguen su desarrollo teórico, pero tienen poca presencia en las aulas (Barton, 1998; Lluch, 2003). Así comprobamos como durante los años 80 y 90 vuelve un conservadurismo y neoliberalismo que acrecienta la empresarización y burocratización del sistema educativo (Angulo, 1995; Flecha, 1992), dejando al margen de sus planteamientos la consideración de la pluralidad cultural y de la diversidad humana. Estos planteamientos liberales llevan a métodos científicos positivistas y tecnológicos homogeneizadores y despersonalizadores, dando lugar a modelos educativos asimilacionistas y compensatorios (Sáez, 1997). Se evidencia una crisis de valores (contradicciones, tensiones, dilemas, retos) en el mundo de la educación con respecto a las ideas y valores de la Modernidad, dando origen a un discurso crítico postmoderno (libre economía, escepticismo, relativismo, individualismo, consumismo, ahistoricismo, etc.) (Pérez Gómez, 1994). Por tanto, el gran reto educativo consiste en encontrar el equilibrio entre la igualdad y la diversidad, cuestionándose el contexto social en que se circunscribe (Flecha, 1992). Ante estos cambios vertiginosos y la crisis axiológica, es necesario retomar la Modernidad y radicalizar sus objetivos más democráticos e igualitarios, a través de modelos educativos inclusivos e interculturales.

De esta manera, frente a "la invisibilidad" homogeneizante que se deriva de los enfoques educativos asimilacionistas, se trataría de favorecer "la invisibilidad" que proporciona el derecho al anonimato, a ser un ciudadano más, sin tener que justificarse constantemente. Frente a "la visibilidad" etiquetadora de los programas compensatorios, deberíamos promover la visibilidad de la diversidad en todas sus dimensiones socioculturales, desde la libre elección de la identidad cultural de cada persona y comunidad, que pueda mostrarla y reconocerla públicamente sin sentirse humillada o menospreciada. Es decir, hemos de conjugar la igualdad de derechos con el derecho a la diferencia. No señalar la diversidad estereotipándola. Cada cual debe elegir el contenido de su diferencia, puesto que somos pluriidentitarios y las discriminaciones se pueden dar en todas las dimensiones (sexo, cultura, clase social, capacidad, edad...).

Podemos ver gráficamente cómo el significado de estos dos conceptos varía en función del enfoque ideológico y educativo desde el que se plantea y desarrolla (Sales Ciges, 2002:67).

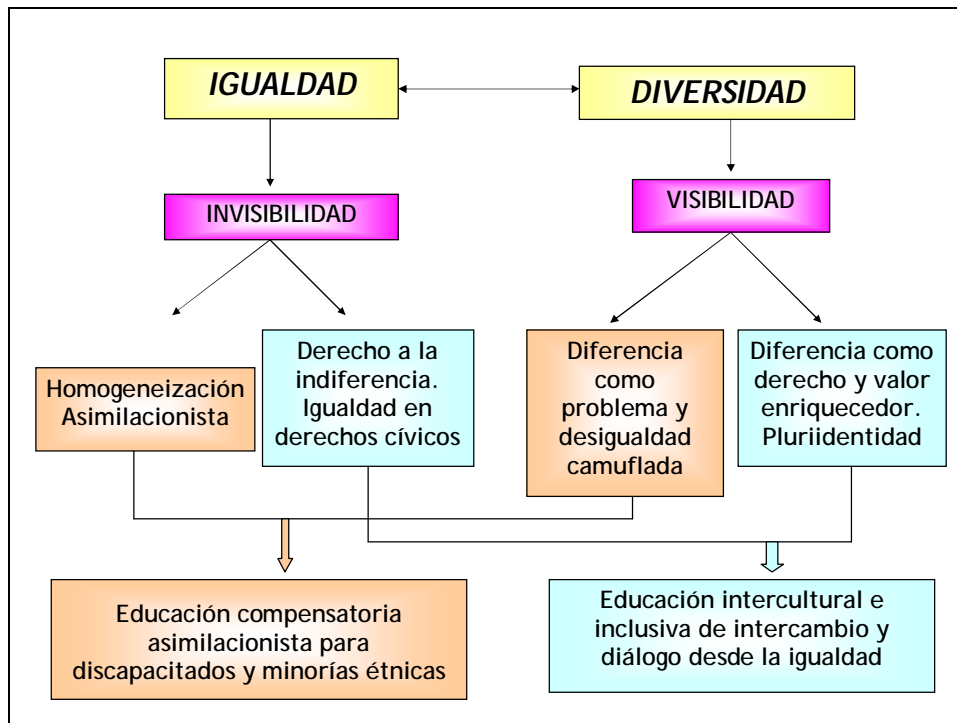


Figura 3. Igualdad y diversidad: entre lo visible y lo invisible

Reconocer y respetar la diversidad no significa tratar a todos por igual, sino atender a las diferentes necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas, puesto que la educación debe compensar las desigualdades iniciales. Como dice López Melero (1997:234): *“Educar en la diversidad no se basa (como algunos pretenden) en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de curriculum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad”*.

En este proceso democrático todos deben participar, no se debe excluir a nadie, todos deben tener voz y voto en la creación y recreación de la cultura y, por tanto, en el curriculum que la explicita. No habrá interculturalidad ni inclusión hasta que los grupos y personas marginadas de esta participación puedan tomar parte en la toma de decisiones y en la transformación social y educativa que conllevan enfoques ideológicos como el intercultural e inclusivo (Oliver, 1998).

No se trata de centrarnos en políticas de reconocimiento, de celebración de la diferencia y de análisis psicológico de la exclusión, sino de un desafío a la tendencia eurocéntrica que existe en los conceptos de historia, marginalidad, modernidad y transformación (Giroux, 2001). Por tanto, esta revisión de los grandes fines y principios de la Modernidad (y de la idea de educación como instrumento útil para la igualdad), nos acerca más a posturas de radicalización de la democracia que a posturas postmodernas que, respetando aparentemente la diversidad, esconden el fenómeno de la desigualdad, aislando la diversidad de su componente social

(Ayuste et al., 1999). El reto que la diversidad plantea a la educación y a la escuela es la exigencia de posibilitar el acceso de todos los alumnos y alumnas a un currículum básico, común, que es lo que contribuye a prepararlo para la participación democrática en un mundo complejo, diferenciado y asincrónico (McCarthy, 1994; Abdallah-Pretceille, 2001).

Por todo ello, considero que la educación intercultural e inclusiva comparten el compromiso de transformación de la educación hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad. Se entiende como un proyecto sociocultural y educativo que incide tanto en el ámbito de lo macrosocial como de lo microsociales (Gairín, 2004).

Así pues, los caminos entrelazados de la inclusión y la interculturalidad, parten de la idea de proceso dinámico en el que la interacción y el diálogo son fundamentales para la construcción del conocimiento y de la propia identidad, en un contexto democrático de valoración de la diversidad y de búsqueda del enriquecimiento cultural y de justicia social.

La potencia y radicalidad que tienen unidas inclusión e interculturalidad tiene que ver con su capacidad para propiciar la inserción en las actividades productivas, para entender el mundo y sentirse como un actor social que interviene en su medio, un sujeto creador, libre y autónomo. Este potencial de la inclusión y la interculturalidad exige, a su vez, que la educación se plantee la importancia de ciertos conocimientos como herramientas de pensamiento y habilidades para aprender y comprender dentro y fuera de la escuela en la sociedad actual, reconociendo, además, que la cultura es plural y que debe ofrecer la posibilidad de singularizarse en ese proceso de lucha por la inclusión (Gimeno Sacristán, 2000).

2. LA ESCUELA INCLUSIVA PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

¿Es realmente la escuela el lugar adecuado para la interculturalidad y la inclusión?
¿Tiene sentido que lo sea, o la escuela nace y tiene hasta nuestros días otra función y otras estrategias?

La educación formal y en concreto la escuela es el lugar donde pasamos más tiempo durante nuestro periodo de socialización y enculturación. El lugar desde el que se transmiten las normas, valores y destrezas que la sociedad considera necesarios para formar a las nuevas generaciones y *"un centro privilegiado de negociación intercultural"* (Carbonell, 1996:12).

Desde la consolidación del sistema educativo público como un servicio obligatorio y gratuito, las funciones de la escuela han sido debatidas, cuestionadas y reformuladas constantemente desde los distintos sectores de la Sociedad Civil.

Se ha explicitado y criticado su papel reproductor de las desigualdades sociales; se le ha hecho responsable de los problemas que desde otros ámbitos de la sociedad no se han sabido o

querido resolver; se han tratado de definir sus límites y posibilidades educativas de cara a un mundo en constante y acelerado cambio; se le han aplicado parámetros de rentabilidad y eficacia extrapolados de sectores empresariales e industriales y, en definitiva, ha sido el eje de reflexión sobre qué tipo de sociedad y de ciudadanos queremos y qué tipo de educación deseamos.

La escuela como institución social debe cumplir un servicio -educativo, no lo olvidemos- para la sociedad. Y es lógico deducir que si esta sociedad se declara a sí misma democrática lo sean también sus instituciones. Lo cual quiere decir que en ellas quepa el pluralismo político y social que caracteriza a las democracias, articulándose mediante la tolerancia.

Serán precisamente la multidimensionalidad de la escuela y la pluralidad de sus componentes los que nos proporcionen el marco adecuado para desarrollar el concepto de inclusión e interculturalidad, desarrollando una cultura *escolar* democrática basada en la explicitación de valores e intereses de cada colectivo, desde los órganos de participación escolar, que son el marco legal organizativo que permiten desarrollar una dinámica democratizadora y pluralista.

Para entender cómo la escuela como organización puede debe dar respuesta a la diversidad de una manera inclusiva, nos parece clarificador resumir esta complejidad del contexto escolar como organización educativa en tres características básicas, vistas desde una perspectiva global (Gairín, 1998): su carácter instrumental, su naturaleza compleja y su carácter dinámico. La lógica para la mejora de la escuela desde la formación de equipos docentes supone considerar la historia y organización de la escuela, su cultura y establecer las condiciones, estrategias y prioridades de cambio cuyos resultados tendrán efecto tanto en el alumnado como en el profesorado (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001).

Y todo este proceso de cambio no puede entenderse si no lo enmarcamos en el paso de una sociedad que ha dejado de ser predominantemente industrial para caracterizarse como una nueva sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento. Es una época de fragmentación social (Barman, 2005), y a su vez de reconocimiento de la pluralidad. En la que se cuestionan las contradicciones del proyecto de la Modernidad y que nos instala en una sociedad del riesgo (Beck, 2002), la fragilidad y la provisionalidad. No es que se pueda cuestionar la diversidad, ya estructural, sino que el intento por integrarla en las estructuras preexistentes fracasa. De ahí que la metáfora de la red nos acerque a un modelo social más comunitario, que tiene como referente un modelo ético de mínimos (Essomba, 2006): *"establecer relaciones de confianza mutua y de apoyo entre los diversos ciudadanos de un territorio, configurando un espacio social público a partir de aquellos objetivos compartidos que aporten un beneficio*

común, y reservando para el espacio de lo privado aquellos objetivos que pongan de manifiesto la discrepancia”.

Por tanto, como apunta Gimeno (2001): *“Se plantean nuevas formas de entender la ciudadanía, devaluada por la erosión del poder de los clásicos Estados-nación, nuevas esferas de decisión que es necesario democratizar con la participación de los ciudadanos, a la vez que surgen los movimientos identitarios. Se percibe la amenaza de reducir la esfera de lo político al ámbito de las comunidades culturales, desestructurando los movimientos amplios que son necesarios para intervenir en los procesos de globalización”. “Adquirir consciencia de ese hecho (saberse seres interculturales o mestizos) y admitirlo (identificarse) como algo enriquecedor es un rasgo de madurez cultural. La falta de interés por los otros no es un signo de fortaleza, sino de debilidad como lo es la pretensión de aislarse”. “Para legitimar esa función globalizadora más universal el proyecto pedagógico (de la escuela) tiene que ser dialogado democráticamente, pudiendo incluir tanto la riqueza cultural propia como la importada de otros”.*

Esto supone cambiar la cultura de la institución y de las estructuras, superar el individualismo por una cultura del trabajo compartido, abrir la escuela a la comunidad y a la participación democrática, analizar y favorecer el cruce de culturas y su intercambio enriquecedor, facilitar la flexibilidad curricular para que la escuela sea eficaz para todos, proporcionar a todos los profesionales de la educación una formación inicial y permanente rica, reflexiva, crítica y comprometida con la transformación social, y potenciar la mejora educativa desde la investigación-acción y la reflexión sobre la propia práctica (Elliot, 1990).

Ciertamente estas transformaciones sociales y educativas no son fáciles ni posiblemente a corto plazo, puesto que en este cambio de paradigmas, concepciones y modelos se producen infinidad de contradicciones y paradojas entre la teoría y la práctica. Como ha comprobado el proceso histórico de transformación de la escuela segregadora, la introducción progresiva de nuevos conceptos que parten de un modelo progresista e igualitario chocan con estructuras y actitudes (políticas y profesionales) de naturaleza asimilacionista. Esto provoca que se “parchee” la realidad educativa y se desvirtúe la intención positiva de muchas innovaciones pedagógicas. Y ello se debe a que la escuela todavía no se ha replanteado su función como institución para todos los ciudadanos y sigue sin cuestionar las estructuras socioeconómicas en las que se tratan de llevar a cabo las reformas educativas (Escudero, 2002). La cultura de la diversidad no es un proceso para integrar personas en la escuela, sino la lucha contra cualquier manifestación de segregación en la misma, en la escuela que López Melero (2000) denomina *contrahegemónica*.

Desde una perspectiva inclusiva e intercultural, requiere de la participación de todos y pasa por la legitimación moral de toda la comunidad para buscar modelos culturales,

organizativos, curriculares y sociales en los que la diferencia se entienda dentro del marco del derecho a la igualdad y la libertad (Sales, 2000).

Dimensiones y estrategias organizativas

Siguiendo el planteamiento propuesto por Gairín (1998), agruparemos en tres las dimensiones implicadas en la construcción de la escuela intercultural inclusiva:

A) *Planteamiento institucional: quiénes somos*

Cada centro escolar es una realidad organizativa singular que moldea el desarrollo del currículum, por lo que el proceso de elaboración de su PEC supone explicitar unas señas de identidad propia, un modelo y objetivos educativos, unos valores compartidos, y, en definitiva, una cultura escolar determinada desde la que interpretar la educación. Este proceso, pues, permite explicitar el *ethos* de cada escuela: clima, valores, participación, modos de relación interpersonal, hábitos, usos del lenguaje, normas de comportamiento, comunicación con el exterior, relaciones de poder, etc. Por ello, el proceso dialógico de elaboración del PEC implica todo proceso de reflexión-acción. Este diálogo debe ser reflexivo y crítico, haciendo públicos y conscientes los principios que mueven a cada uno a la acción, desvelando las relaciones de poder y en definitiva desenmascarando el doble discurso sostenido hasta el momento en la escuela y relacionándolo con el discurso ideológico de un sistema político y económico que mantiene la desigualdad social al tiempo que democratiza la sociedad. Esta discusión formará parte ya del Proyecto Educativo a definir, sacando a la luz las contradicciones como fruto de la interrelación entre los miembros. Pero por sí sola no conducirá al cambio ya que para superar las contradicciones y generar dinamismo será precisa la aceptación por parte de todos los colectivos de la Responsabilidad y el compromiso de alcanzar a partir de esa diversidad un fin común, o sea, un fin comunitario que los implique a todos. Un fin que parta de intereses y creencias diferentes pero que los reúna en un proceso que es en sí mismo democrático, ético y por consiguiente educativo. Por supuesto en un centro no todas y cada una de las decisiones son éticas, reflexivas o críticas; existen una gran parte de decisiones que se rutinizan y se resuelven por la fuerza de la tradición, de la experiencia o de la intuición. Ocurre en cualquier organización en la que se trata de agilizar la gestión economizando esfuerzo cognitivo.

En la escuela también es habitual pero no por ello debe ser descuidado este aspecto. La rutinización de tareas (por ejemplo, elegir año tras año los mismos libros de texto o mantener la misma estructura horaria) puede conllevar de nuevo el enmascaramiento de intereses creados (¿a quién beneficia elegir un texto u otro? ¿Quién se ve más perjudicado y por qué por los horarios?) y la separación entre los hechos y sus valores implícitos.

Parte de ese análisis reflexivo de la comunidad debe dedicarse también a desentrañar ese currículum oculto que se genera a través de los ritos y rutinas que parecen inofensivos en sí mismos, pero que en el fondo reflejan relaciones de poder alienantes que no se ponen en cuestión porque ni siquiera se hacen conscientes para los que las mantienen.

En este contexto en el que docentes, padres y alumnos aceptan esa responsabilidad y compromiso como comunidad la división de las tareas puede ser vista desde otra perspectiva. El Claustro, los Departamentos, el A.M.P.A., las asociaciones de alumnos, no serán compartimentos estancos que legitimen sus actuaciones desde sus intereses, capacitación o representación numérica sino desde ese Proyecto Educativo común que orienta la dirección a tomar por la comunidad. No consiste esto en proponer que los padres den las clases o que el profesorado tenga la misma responsabilidad ante sus alumnos que un padre ante sus hijos. Sería malinterpretar y ridiculizar el concepto de participación y democracia desde una postura que resultaría más bien sospechosa de todo lo contrario. Se trataría, creo yo, de establecer roles y responsabilidades diferenciadas siempre y cuando éstas hayan sido consensuadas y admitidas por la comunidad, haciendo visibles sus implicaciones ideológicas y manteniendo abierta la posibilidad de alterarlas y reorganizarlas a lo largo del proceso educativo.

Así pues, un centro escolar que pretenda ser inclusivo e intercultural debe comenzar por definir un Proyecto Educativo de tal calibre, poniendo sobre la mesa los entresijos de su organización y su cultura escolar, para poder desarrollar un currículum a su vez común y plural.

B) Estructuras y estrategias: cómo nos organizamos

Así pues, podemos decir que un centro pensado para atender la diversidad, como posible indicador de calidad, está más cerca de una estructura versátil que de la tradicional, en la actualidad mucho más frecuente. Como podemos apreciar esta versatilidad y flexibilidad pasa por los tiempos y espacios escolares, los agrupamientos de los alumnos, la selección y organización de recursos y materiales, por la cooperación en el trabajo y apoyo docentes, la apertura de relaciones institucionales, la evaluación formativa y la formulación de estándares de calidad surgidos de la gestión participativa (Margalef y Martín Bris, 2000).

No pensemos que estas condiciones organizativas son meramente teóricas, sino que ya se ha demostrado su necesidad y conveniencia a la hora de poner en práctica experiencias innovadoras que han implicado a todo el centro, a su estructura organizativa, a la forma de colaborar entre sus miembros y al currículum que en ella se desarrolla, bien sea, por ejemplo, para mejorar la socialización del alumnado con necesidades educativas específicas desde planteamientos escolares inclusivos (Company, 1999), bien sea para desarrollar una experiencia

de escolarización compartida entre una escuela ordinaria y una especial (Armengol, 2002: Font, 2004). De hecho, en los últimos años se ha investigado sobre aquellos centros públicos que han resultado ser escuelas eficaces, escuelas para todos o escuelas democráticas. A pesar de la diversidad de contextos y de las particularidades de cada centro, podríamos encontrar algunas características estructurales compartidas por estas escuelas y que describe de una manera muy gráfica Darling-Hammond (2001). Son escuelas cuyo cambio ha surgido desde las demandas internas y no como imposición administrativa, por tanto ha habido un debate y consenso en el seno de la comunidad educativa para marcar la dirección del cambio. Todas ellas han adoptado las siguientes medidas:

- Trabajo en equipo: los docentes planifican, enseñan y evalúan de manera cooperativa
- Se establece un tiempo común para planificar las acciones y para la formación, apoyo y asesoramiento.
- Se crean comités de gestión colegiada
- Las familias participan plenamente en la toma de decisiones y la vida del centro. Se crean redes de apoyo.
- Se establece una perspectiva compartida por todo el centro: normas, metas, valores explícitos y compromisos.
- Se generan estructuras para cuidar el clima de aprendizaje y la personalización de las relaciones entre la comunidad.
- Se establecen estándares académicos altos y sistemas de evaluación basados en un rendimiento auténtico (aprendizaje significativo). Se celebran los éxitos y se aprende desde el desafío.

Estas escuelas, situadas generalmente en barrios o poblaciones con claras desventajas socioeconómicas, cuyos alumnos habían tenido una experiencia prolongada de fracaso escolar, donde el profesorado estaba desmotivado por una política centralizada y burocratizadora que los convertía en meros técnicos al servicio de un curriculum diseñado y evaluado desde arriba, donde las familias no mostraban ninguna confianza ni expectativa respecto a la función de la escuela y la importancia de la educación, estas escuelas, como decíamos, han dado un giro copernicano al transformar progresivamente sus estructuras organizativas y su manera de entender la educación y su misión igualadora y democratizadora. Tras el cambio, el alumnado estima la escuela y sus niveles de rendimiento han aumentado espectacularmente, el profesorado se siente satisfecho con su labor educativa y su capacidad de innovación, y las familias han hecho suya la escuela y han contribuido a su mejora y apertura.

Estas son escuelas reales que conocemos como Escuelas para Todos (Ainscow, 1995), Escuelas Aceleradas (Levin, 1995), Comunidades de aprendizaje (Ayuste et al., 1999), Comunidades escolares inclusivas (Schaffner y Buswell, 1996). Partiendo de esta idea de cambio organizativo y cultural, participación comunitaria e investigación-acción, hemos emprendido nuestra actual propuesta de investigación e innovación educativa para la construcción de la escuela intercultural inclusiva.

C) El sistema de relaciones: cómo aprendemos y enseñamos

La escuela no es sólo estructura sino que fundamentalmente supone un conjunto de relaciones que se establecen, teniendo en cuenta la identidad personal de todos sus miembros y la historia institucional del centro. En estas relaciones se producen encuentros y desencuentros, conflictos y consensos e intereses contrapuestos que conforman la cultura organizativa y el ecosistema del centro.

No podemos entender una organización sin tener en cuenta a las personas que la forman, puesto que sin ellas esa organización no existiría. A partir de cómo la perciben y viven, se va creando su cultura organizativa, que es la esencia de dicha organización (Margalef y Martín Bris, 2000). De esta pluralidad y diversidad de cosmovisiones se nutre la cultura escolar, entendida como: "el conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas y los modelos de relación y formas de asociación y organización de la escuela" (Ortiz y Lobato, 2003:29).

En este modelo apreciamos algunas de las características estructurales que habíamos identificado en las "buenas escuelas": la motivación, la comunicación, la participación y la confianza, como claves del éxito en el cambio organizativo hacia la inclusión (Ryan, 2006).

La idea que hasta aquí hemos querido dejar clara es la necesidad de esa cultura colaborativa para el desarrollo organizativo y para la transformación de la institución escolar, como organismo y como comunidad, en un espacio de diálogo intercultural e inclusivo, en el que se desarrolle un currículum común y plural. Esto permitiría relacionar coherentemente la dimensión de la cultura escolar con la dimensión de inclusión (Ortiz y Lobato, 2003:31).

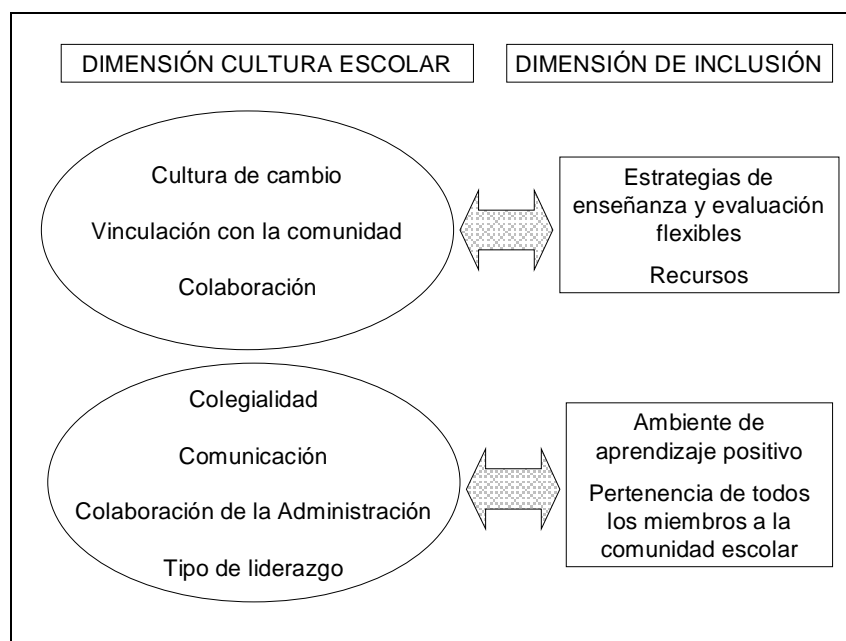


Figura 4. Relación de la cultura escolar y la inclusión. Fuente: Ortiz y Lobato, 2003:31.

En este entramado organizativo, cultural y de relaciones y prácticas, el papel de los orientadores debe ir en consonancia. Algunos de los compromisos fundamentales a la hora de llevar a la práctica un proyecto curricular favorecedor de la respuesta a la diversidad (Jiménez, 1996; Gairín, 1998):

- Sensibilización de la comunidad educativa sobre lo distinto y sobre la necesidad de educar en la diversidad.
- Compromiso manifiesto acerca de la eliminación de discriminaciones detectadas, enfatizando la atención educativa en las situaciones de desventaja.
- Atención prioritaria, en los fines educativos y en los condicionantes del clima de trabajo del centro, de los valores democráticos: cooperación, solidaridad, equidad, justicia, libertad, diversidad, etc.
- Gestión inclusiva de los recursos de acceso al currículum.
- Concreción educativa sobre cuándo, cómo abordar las diferencias individuales. Es decir, la toma de decisiones sobre aspectos curriculares (objetivos, contenidos, criterios relativos al cómo vamos a trabajar, criterios de evaluación, etc.) y también decisiones de tipo organizativo (propósitos y estructuras organizativas en lo que se refiere a espacios, tiempos, recursos, dinámicas de coordinación y comunicación, órganos de funcionamiento con una determinada dinámica de actuación, etc.) que permitan desarrollar una enseñanza abierta y capaz de responder a las necesidades educativas

de todo el alumnado.

- Establecimiento de vías de colaboración entre profesionales a la hora de tomar decisiones sobre: provisión de servicios (en especial, el servicio de apoyo de centro), diseño y desarrollo curricular, y evaluación de servicios y funcionamiento del centro.
- Planteamiento de una orientación participativa, colaborativa y democrática en las estructuras y la dinámica gestión del centro. Contribución al establecimiento de una relación estrecha entre el centro educativo, las familias y el entorno (Stoll y Fink, 1999).

3. NUESTRA PROPUESTA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA INTERCULTURAL INCLUSIVA DESDE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Nuestro proyecto de investigación pretende acercarse a la escuela como organización que aprende y espacio privilegiado para hacer interculturalidad e inclusión. Desde un planteamiento netamente cualitativo, de investigación-acción, nuestra intención consiste en analizar la realidad escolar y cómo se aborda la diversidad cultural desde ella para facilitar procesos de autoevaluación, propuestas de acción, puesta en práctica y reflexión sobre las mismas por parte de la comunidad educativa. Es decir, nuestra pretensión es iniciar y hacer el seguimiento de procesos de innovación y mejora en el centro escolar desde la colaboración y el compromiso con los agentes educativos. Se trata de una investigación colaborativa de clara intención pedagógica, aunque fundamentada y apoyada por un enfoque interdisciplinar, como el propio equipo de investigación se constituye. Es un estudio que conecta los ámbitos de la educación intercultural y la escuela inclusiva, a menudo trabajados por separado, pero con objetivos y procesos comunes y compartidos, puesto que relacionan diversidad, interculturalidad y comunidad, centrándose en políticas de igualdad y no desde planteamientos de déficit y necesidades educativas especiales.

Planteamos la necesidad y urgencia de un enfoque educativo intercultural e inclusivo en los centros escolares actuales desde una revisión global de la organización y cultura escolar y no sólo desde cambios coyunturales más puntuales que si bien pueden resolver situaciones problemáticas más inmediatas no favorecen una transformación profunda de la institución y, por tanto de las actitudes y prácticas desarrolladas en la comunidad, a largo plazo (Santos Guerra, 2000). De ahí que nuestro interés se centre en analizar y valorar las dimensiones y factores que pueden propiciar un cambio hacia la interculturalidad y la inclusión en el ámbito escolar, desde el día a día y las posibilidades y potencialidades que el propio centro escolar detecte y desarrolle (Bolívar, 2000). Para ello es esencial favorecer la buena comunicación entre personas de

distintas culturas, con cosmovisiones diferentes, para evitar el aumento de los estereotipos y prejuicios que bloquean el diálogo igualitario y el desarrollo de un proyecto educativo compartido. Así pues, el proceso de cambio y mejora de la escuela la convierte en un espacio de negociación y resolución de conflictos, como estrategia y herramienta para consensuar mínimos de convivencia y de indagación colaborativa de la comunidad educativa (Newton y Tarrant, 1992).

En este sentido, nuestro interés por la construcción de una escuela intercultural e inclusiva está estrechamente ligado a la mejora de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación, puesto que es nuestro ámbito de trabajo inmediato como profesorado universitario. Así pues, el proceso de investigación-acción tiene repercusiones claras y significativas en el desarrollo profesional, puesto que ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la propia práctica, para explicitar los supuestos y perspectivas docentes y transformarlas (Ainscow et al., 2004).

Nuestro objetivo en este proyecto de investigación se centra en el establecimiento de un modelo de formación intercultural e inclusivo que oriente y prepare adecuadamente a los profesionales de la educación a asumir el reto de construir entre todos una escuela también para todos. En el desarrollo de nuestro trabajo pretendemos diseñar y elaborar instrumentos (guía de autoevaluación) y recursos (materiales multimedia) que faciliten esta formación, siempre desde un planteamiento colaborativo entre el equipo de investigación y la comunidad educativa y el profesorado implicado en el estudio.

Principios básicos para la construcción de la escuela intercultural inclusiva

Los principios que guían este proyecto podemos resumirlos de la siguiente manera:

a) Dentro de un proceso más amplio de transformación social y cultural

La profunda transformación educativa queda encuadrada en un proceso social más amplio de *emancipación cultural* y *reconstrucción social*, que pretende abrir un proceso dialéctico de liberación y emancipación frente a las desigualdades sociales y la opresión, basada en la crítica democrática del modelo cultural y social predominante (Kincheloe y Steinberg, 1999). Por ello, el currículum inclusivo e intercultural debe favorecer que los alumnos y alumnas lleguen a ser pensadores críticos, puedan ser conscientes de su situación dentro de la jerarquización social y tengan estrategias de acción social "*para participar en la construcción de su propio destino*" (Grant y Sleeter, 1989:54). Desde este planteamiento la resistencia al sistema es posible porque la cultura no es algo ajeno a la vida cotidiana de las personas, sino que es continuamente recreada y transformada por los sujetos que se enfrentan a su entorno, interpretando activamente sus circunstancias vitales.

b) La escuela como espacio de participación democrática

El papel reproductor de la escuela, desde esta perspectiva, es duramente criticado y al igual que se analizan los mecanismos discriminatorios del sistema social, la escuela debe entrar en un proceso de autocrítica constructiva que haga explícitos los instrumentos y estructuras que perpetúan las desigualdades dentro de ella. El debate debe abrirse desde la escuela para concienciar a toda la comunidad de las actitudes y prácticas excluyentes que subyacen tanto en la propia formación de los profesores, como en el curriculum, en la elaboración y presentación de los materiales y recursos, en la distribución de expectativas de éxito escolar y social, en la evaluación y control de los resultados, en el lenguaje empleado, en los valores y actitudes que se favorecen en la escuela. En definitiva, es un replanteamiento general de la función social que la escuela debe cumplir en una sociedad democrática intercultural (Essomba, 1999).

Por ello, la escuela debe convertirse en una verdadera democracia vivida activamente, donde toda la comunidad analiza la realidad social y aprende habilidades de acción y modos alternativos de compromiso en la transformación de la sociedad, donde se da una participación plena en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo. Como trata de *“pasar de una lógica de la imitación a la lógica del contagio que posibilita la ampliación cultural. Y con ella, el deseo, como movimiento, crece”*. Esta nueva cultura de la transformación tiene como meta la inclusión que se mueve por imaginarios positivos y hacer crecer el deseo en la educación, pues moviliza potencialidades y no se centra en las carencias (Traver, 2003:13).

Ningún grupo impone sus cosmovisiones, sus estilos cognitivos, sus valores y tipo de conocimiento a los demás. El proceso educativo se flexibiliza de tal forma que los alumnos pueden disponer de modelos y estrategias alternativas para elaborar el conocimiento sobre un mundo plural en continuo cambio y conflicto. Este enfoque apunta la importancia de mantener un estrecho contacto entre la escuela y la comunidad y la imprescindible colaboración entre ambas para la transformación social inclusiva e intercultural. La comunidad plural debe participar en el proceso educativo estableciendo redes intercomunicativas con la escuela, para el control democrático de la educación y garantizar la representatividad de todos los grupos en ella.

c) Del aprendizaje constructivista al aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico es uno de los resultados de la aplicación del enfoque comunicativo en educación. La concepción comunicativa de las ciencias sociales da lugar a un aprendizaje dialógico (Freire, 1997) que se basa en la construcción de significados que el alumnado hace a través de las interacciones con sus iguales, profesorado, familiares y otras

personas adultas. La realidad social es una construcción humana donde el significado se construye entre todos los actores a través del diálogo, y esta construcción está sometida a nuevas resocializaciones. Esta concepción comunicativa es consecuente con lo que demuestran las investigaciones: el aprendizaje depende de todas las interacciones del alumnado y no sólo de las que se producen en el aula tradicional.

Dada la influencia de las interacciones con otras personas para el aprendizaje se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad y el entorno familiar en el trabajo diario de toda escuela. La educación ha de crear situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de igualdad a la vez que radicaliza vías que promuevan la superación de las desigualdades.

A continuación se presentan los principios básicos del aprendizaje dialógico, reconocido a nivel internacional para una educación igualitaria y de calidad (Racionero, 2003).

1. *Diálogo Igualitario*: El diálogo es igualitario cuando se consideran las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de ser valoradas por las posiciones de poder de quienes las realizan.

2. *Inteligencia cultural*: Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos. El aprendizaje dialógico, desde este enfoque más amplio, contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Esta perspectiva está también relacionada con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995). Esta teoría se basa en la suposición de que varias familias de inteligencias coexisten para crear una constelación de habilidades dentro de un individuo.

3. *Dimensión Instrumental*: La capacidad de selección y procesamiento de información es el mejor instrumento cognitivo para desenvolverse en la sociedad actual. El diálogo y la reflexión fomentan el desarrollo de esa capacidad. Las familias, la comunidad, el alumnado se adhieren a una escuela dialógica si ese diálogo les sirve para realizar los aprendizajes que les posibiliten salir de la exclusión social.

4. *Creación de sentido*: Todo el mundo podemos soñar y sentir, dar sentido a nuestra existencia. La aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta. Cada persona excluida es una pérdida irremplazable para todas las demás. Del diálogo igualitario entre todas es de donde puede resurgir el sentido que oriente los nuevos cambios sociales hacia una vida mejor.

5. *Solidaridad*: Las prácticas educativas que pretendan ser igualitarias y ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas, sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias.

6. *Igualdad de diferencias*: Desde esta perspectiva, que Freire (1997) denomina unidad en la diversidad, nunca se critican las formas limitadas de igualdad sin defender al mismo tiempo otras más consecuentes, nunca se defiende la diversidad sin proponer simultáneamente la equidad de personas y colectivos diferentes.

d) La búsqueda del diálogo intercultural

El currículum, su lenguaje y organización deben ser profundamente revisados, para introducir en ellos las perspectivas y contribuciones de los grupos sociales y culturales de forma interrelacionada, que muestre que la sociedad global evoluciona y se transforma gracias a la aportación de todos y cada uno de ellos. No significa esto caer en un relativismo tal que considere todo rasgo cultural como igualmente válido y valioso. De hecho, en la escuela se produce una selección de la cultura para diseñar el currículum y en esta selección no puede ni debe estar todo, pero tampoco se debe reducir a un único contenido cultural excluyente de otras perspectivas. ¿Cómo combinar estos dos requisitos? El currículum escolar debe permitir una visión de la realidad como un sistema abierto, donde los distintos grupos culturales forman, como metafóricamente describe Gimeno Sacristán (1998), una gran red en la que todos están conectados por hilos a través de los que fluyen las comunicaciones. No sólo se ha de dar cuenta de estos procesos de interdependencia y mestizaje, sino que se debe facilitar la comunicación y el intercambio, es decir, la interculturalidad entre distintas cosmovisiones, comprobando cómo en cada rasgo del sistema general que queramos tratar se entrecruzan las diferentes culturas.

e) La emancipación crítica y la autonomía personal

La pedagogía inclusiva e intercultural conceptualiza la cultura, la sociedad y la educación como dinámicas y activas, y desde este presupuesto concibe al alumno/a capaz de construir su conocimiento por sí mismo, de forma crítica y reflexiva, sacando sus propias conclusiones a partir de una amplia gama de información y perspectivas y utilizando un material complejo y elaborado que demuestre las altas expectativas que se tienen de su capacidad de aprendizaje. Se debe promover una competencia intercultural que, no sólo supone tener un conocimiento real y crítico sobre la diversidad del entorno, introduciendo en el currículum escolar sus perspectivas y experiencias de forma sistematizada e interdisciplinar, sino también promover actitudes positivas hacia esa diversidad. La organización de todo el currículum y ambiente escolar tratarán de introducir perspectivas críticas al sistema liberal, haciendo que los alumnos comprendan los

mecanismos de explotación y opresión de las minorías, no sólo como problemas culturales sino sociales y políticos; que aprendan a analizar sus propias circunstancias de vida como paso previo para el desarrollo de respuestas constructivas ante éstas, desenmascarando a un sistema meritocrático que les impide su verdadera emancipación en la vida social y preparándose para participar como ciudadanos socialmente activos, que buscan modelos alternativos de vida y de cultura (McCarthy, 1994; Sleeter y McLaren, 1995).

f) El profesorado como ciudadano e investigador comprometido

El profesor no se considera un agente socializador, sino un ciudadano comprometido políticamente en el cambio social, que analiza y cuestiona su propio rol como profesional redefiniéndolo continuamente. Frente a la figura del técnico o experto, el profesor, desde este modelo, se concibe más como un investigador que trabaja en coordinación con toda la comunidad escolar en la identificación y contrastación de los problemas y circunstancias de su escuela en relación con ámbitos sociales más amplios, analizando conjuntamente la causa de los conflictos, debatiendo abiertamente soluciones alternativas y comprometiéndose en el cambio de actitudes y conductas insolidarias e injustas (Giroux, 2001). No debe trabajar aislado en su aula, sino que deben establecerse las pautas de acción educativa de manera cooperativa también. El educador aprovecha cualquier momento y circunstancia del ámbito escolar para incorporar una visión inclusiva e intercultural en la vida cotidiana del centro, relacionando lo que en él ocurre o se aprende con los fenómenos sociales que lo originan. Debe hacer compatibles las distintas perspectivas culturales, para no sumir a los alumnos en un relativismo sin salida, aprovechando el conflicto generado entre ellas para potenciar puntos de vista conciliadores a través del diálogo y el análisis crítico. La evaluación debe también flexibilizarse, evitando que los criterios sean demasiado rígidos y con sesgos etnocentristas.

El proceso de transformación

Desde estos principios entendemos la construcción de la escuela intercultural inclusiva y hemos comenzado este proceso de reflexión conjunta con los centros que han asumido el compromiso de autoevaluarse para mejorar su cultura y prácticas escolares, hacia planteamientos más interculturales e inclusivos, siguiendo el modelo del "Index for Inclusion" (Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, 2001).

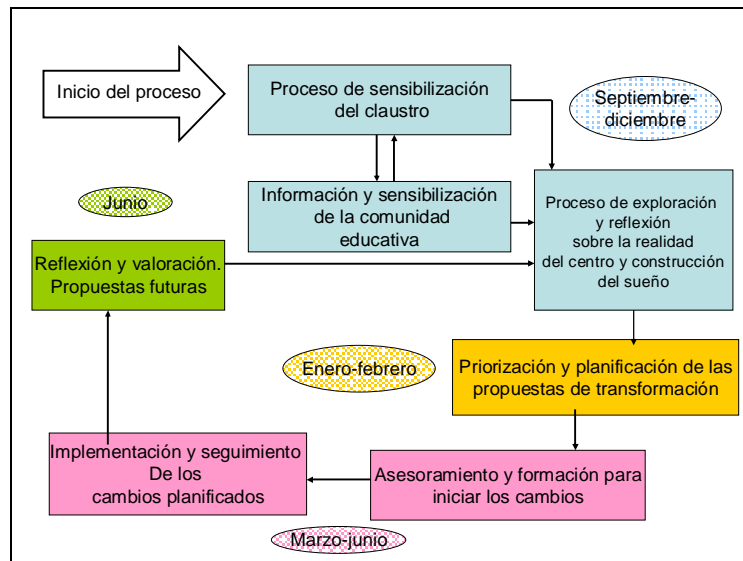


Figura 5. Proceso de construcción de la escuela intercultural inclusiva

El proceso se ha iniciado con un periodo de sensibilización del Claustro en el que les proponemos emprender juntos un camino, partiendo de quiénes somos, nuestra historia personal, escolar y profesional previa, centrando nuestra realidad inmediata en la Sociedad del Conocimiento y proyectando nuestra mirada en una aspiración compartida de escuela. Este proceso de Sensibilización en el que se explicitan miedos, inquietudes, dudas, pero también ilusiones, sueños, expectativas y percepciones concluye en un compromiso mutuo del grupo investigador de la Universidad con el claustro del centro, para compartir un proyecto de transformación con perspectiva comunitaria.

Tras el compromiso expreso del claustro, el proyecto se abre al resto de la comunidad: alumnado, familias, personal no docente, comunidad local. En ese momento, puede empezar el proceso de exploración de la realidad y de recogida de información por parte de toda la comunidad. Toda una aproximación etnográfica (entrevistas, observaciones, relatos de vida, análisis documental) para triangular la información sobre los factores, dimensiones e indicadores que condicionan y orientan el cambio. Para ello, hemos elaborado un instrumento: "La Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva", que resulta a partir de una adaptación del *Index for Inclusion*, y que además incorpora indicadores de la investigación sobre "Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria" del equipo de en la UNED de Teresa Aguado (1999, 2007).

Esta guía, por tanto, está compuesta por una serie de cuestiones de reflexión, con la intención de propiciar y facilitar los procesos de cambio e innovación en los centros escolares.

Se parte del análisis y valoración que lleva a cabo la propia comunidad escolar de su realidad cotidiana y de sus necesidades y posibilidades de mejora. El objetivo último es favorecer la discusión y reflexión sobre una serie de factores que están condicionando la inclusión intercultural y que permita a la propia comunidad educativa decidir qué elementos desea mejorar y cómo va a hacerlo. En una primera fase las preguntas facilitan centrar los temas de la reflexión, indagando sobre aspectos clave para la mejora. En la segunda fase, con las evidencias y reflexiones compartidas, se puede comenzar el establecimiento de prioridades y las acciones necesarias para llevar a cabo los cambios previstos, así como el modo de valorarlos posteriormente. Por tanto, este documento no es más que un instrumento, una herramienta de trabajo que en cada escuela puede utilizarse como se considere más útil y oportuno.

La guía esta estructurada en dos fases y tres dimensiones:

Fase I: REFLEXIÓN INICIAL

La comunidad escolar se organiza por grupos de trabajo, comisiones, seminarios, o cualquier otro tipo de agrupamiento de debate, para ir reflexionando en torno a las tres dimensiones y sus ámbitos que presenta la guía sobre el día a día del centro:

- A. Cómo somos (cómo nos vemos y cómo nos ven)
 - A.1. Valores compartidos
 - A.2. Valoración positiva de la diversidad
 - A.3. Altas expectativas
- B. Cómo nos organizamos
 - B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo
 - B.2. Liderazgo inclusivo
 - B.3. Cultura colaborativa
 - B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación
 - B.5. Comunicación y mediación intercultural
 - B.6. Participación de la comunidad
- C. Cómo aprendemos y enseñamos
 - C.1. Agrupamientos heterogéneos
 - C.2. Objetivos y contenidos curriculares por competencias
 - C.3. Metodología participativa y cooperativa
 - C.4. Actividades globalizadoras
 - C.5. Evaluación diversificada
 - C.6. Gestión dialógica del aula
 - C.7. Competencias de comunicación intercultural del profesorado

C.8. Desarrollo profesional y comunitario

En cada caso, se decidirá cómo recabar evidencias de las impresiones y percepciones que tiene la comunidad, a través de diversos instrumentos para recoger información: entrevistas, grupos de discusión, observaciones, análisis de documentos, diarios docentes.

Esa información recopilada permite tener una visión inicial, por parte de todos los colectivos de la comunidad que quieran participar, de los aspectos que están condicionando la posibilidad de crear una educación y una convivencia más intercultural e inclusiva.

Fase II: CÓMO QUEREMOS Y PODEMOS MEJORAR

Una vez que tenemos información suficiente desde distintas fuentes y perspectivas, podemos hacer una valoración sobre aquellos aspectos de los que estamos más satisfechos y debemos potenciar y de aquellos que nos gustaría mejorar. De nuevo, los grupos de trabajo o cualquier otra estructura de toma de decisiones colectiva, nos permiten acordar el tipo de acciones que facilitarían el cambio. También se tendrá en cuenta la forma en que se valorarán las mejoras una vez desarrolladas.

Como en cualquier proceso de reflexión y mejora de las propias prácticas, este no es el punto final, sino el primer bucle de una espiral continua que permite a los centros escolares convertirse en organizaciones que aprenden y a las personas que en ellos conviven en ciudadanos y ciudadanas más interculturales e inclusivos, además de en profesionales más eficaces.

Esta Guía puede ser utilizada por las escuelas del mismo modo que funciona el Index, por comisiones de trabajo que reflexionan a partir de las cuestiones. En nuestro caso, la utilizamos como base para las entrevistas, observaciones, relatos, etc. La figura del "amigo o amiga crítica" que participa desde la fase de sensibilización, compromiso, recogida de información, reflexión, priorización y puesta en práctica de los cambios, es una idea muy interesante del proceso Index que hemos recuperado y que nos permite mantener una implicación afectiva y efectiva con el proyecto que en la escuela se emprende. No se trata tanto de un observador aséptico y distante, sino en alguien que participa, se compromete y comparte, desde el diálogo para llegar a la toma de decisiones democrática, intercultural e inclusiva.

La exploración y reflexión conjunta a partir de la autoevaluación realizada, nos lleva a tener una visión bastante completa de cómo somos, cómo nos organizamos y cómo aprendemos y enseñamos. A partir de ahí, los miembros de la comunidad escolar junto al equipo, elaboramos nuestro "sueño". Tal y como en las Comunidades de Aprendizaje se realiza, toda la comunidad comparte y explicita su ideal de escuela, la idea que articulará el cambio, la imagen que mueve el deseo y lo contagia y que unirá a toda la comunidad en un proyecto compartido ilusionante y

desafiante, teniendo ya una buena radiografía de la situación del centro desde la percepción triangulada de todos los implicados. Será pues “un sueño informado”. Desde la autoevaluación y el sueño compartido, emprendemos los cambios priorizando y tomando decisiones colegiadas, que tendrán un seguimiento continuo por parte de las comisiones mixtas (compuestas por miembros de la comunidad educativa y del equipo investigador). Finalmente se cierra este primer ciclo con las valoraciones de los cambios y las propuestas de futuro, dejando abierto, así, un nuevo bucle de un proceso que ya es constante y que pasa a formar parte de la manera de entender el desarrollo profesional, la mejora escolar y la innovación por parte de la escuela como comunidad intercultural inclusiva (Cantón, 2004; Gather, 2004).

Por tanto, esta construcción es un camino largo, no exento de dificultades, un viaje por lugares que quizás nunca nos habíamos atrevido a transitar, y que requieren primero cierta valentía y coraje para iniciarse y después una mirada hacia el horizonte, más allá de nuestros propios pies en los primeros pasos. Este viaje hay quien lo entiende y lo toma como una verdadera aventura y en otros casos se emprende con las maletas bien cargadas y asegurando la ruta. Podemos definir el punto de partida, pero no el de llegada, ya que en este proceso de construcción y cambio no tenemos un destino ya creado, sino que cada escuela, desde principios y estrategias interculturales e inclusivas, irá acercándose a ese destino soñado, que quizás sea difícil de alcanzar pero que es el de la lucha por la transformación social contra la exclusión. Por ello, cuando concibo la educación y la escuela, las nombro intercultural e inclusiva, porque estos son mis horizontes y me guían en el camino. Mi sueño sería llegar a ese punto en el que no hiciera falta ponerlas como adjetivo a la educación.

Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2001) *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGUADO, T. (1999) *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- AGUADO, T. et al. (2007) *Diversidad Cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Informe de Investigación. Proyecto I+D del Ministerio de Educación y Ciencia, convocatoria 2002. Madrid.
- AINSCOW, M. (1995) *Necesidades educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- AINSCOW, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- AINSCOW, M.; HOWES, A.; FARRELL, P. y FRANKHAM, J. (2004) Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, enero, 54-59.
- ARMENGOL, Carme (Coord.) (2002) *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: CissPraxis.
- AYUSTE, A. et al. (1999) *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BANKS, J.A. (2002) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- BATRES, Carmen y DE PAZ, Francisco (2001) *Pupitres desiguales. Integrar o excluir: el actual dilema de la educación*. Madrid: Catarata.
- BENHABIB, S. (2000) *Diversitat cultural, igualtat democràtica. La participació política en l'era de la globalització*. Valencia: Tàndem Edicions.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- BOOTH, T y AINSCOW, M. (2000) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Traducido y adaptado por traducción y adaptación: Ana Luisa López, David Durán, Gerardo Echeita, Climent Giné, Esther Miquel, Sebastián Moratalla y Marta Sandoval. Madrid: CSIE y consorcio Interuniversitario para la Educación Inclusiva
- BOOTH, T y AINSCOW, M. (2000) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Traducido y adaptado por traducción y adaptación: Ana Luisa López, David Durán, Gerardo Echeita, Climent Giné, Esther Miquel, Sebastián Moratalla y Marta Sandoval. Madrid: CSIE y consorcio Interuniversitario para la Educación Inclusiva
- BOTTERY, M. (2004) *The Challenges of Educational Leadership*. London: SAGE.
- CANTÓN, I. (2004) *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- CARBONELL PARIS, F. (1996) *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CARBONELL I PARIS, Francesc (2000) Decálogo para una educación intercultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 290, abril, 90-94.
- COMPANY, Montserrat (1999) *Una escuela para todos. La socialización del alumnado con necesidades educativas específicas*. Madrid: Celeste.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DELGADO, M. (1998) *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003) *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

- ELLIOT, J. (1990) *La investigación-acción en la educación*. Madrid: Narcea.
- ESCOFET, A.; HERAS, P.; NAVARRO, J.M. y RODRÍGUEZ, J.L. (1998) *Diferencias Sociales y Desigualdades Educativas*. Barcelona: ICE- Horsori.
- ESCUADERO, Juan Manuel (2002) *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- ESSOMBRA, M.A. (Coord.) (1999) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- ESSOMBA, M.A. (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1992) El discurso sobre la educación de las perspectivas postmodernas, en GIROUX, H.A. y FLECHA, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure, 165-196.
- FLECHA GARCÍA, R. (1994) Igualdad, Educación y Diversidad Cultural, en *Actas de las Jornadas de Multiculturalismo y Educación de Personas Adultas*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Diputación de Zaragoza, 15-24.
- FLECHA GARCÍA, R. y GÓMEZ, J. (1995) *Racismo: No, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Colección Debate. Barcelona: El Roure.
- FONT, J. (2004) Escuelas que se ayudan, *Cuadernos de Pedagogía*, 331, enero, 63-65.
- FREIRE, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.
- GAIRIN, J. (1998) Estrategias organizativas en la atención a la diversidad, *Educación*, 22-23, 239-267.
- GAIRÍN, J. (2001) Una escuela para todos: un reto social y educativo, en SIPÁN, A. (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores, 241-266.
- GAIRÍN, J. (2004) Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro, en *La Educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. XIII Congreso Nacional de Pedagogía, Valencia.
- GARDNER, H. (1995) *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GATHER, M. (2004) *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GEERTZ, Clifford (2000) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H.A. (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- GRANT, C.A. y SLEETER, Ch.E. (1989) Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform, en BANKS, J.A. y MCGEE BANKS, Ch.A.(Eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Massachusetts: Allyn & Bacon, 46-65.
- JIMENEZ MARTINEZ, P. Y VILA SUÑE, M. (1999) *De Educación Especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- KINCHELOE, Joe L. I STEINBERG, Shirley R. (1999) *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LEVIN, H. (1995) Aprender en las escuelas aceleradoras (Accelerated Schools), en AA.VV. *Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata, 80-95.
- LLUCH BALAGUER, X. (1995) Para buscar contenido a la educación intercultural, *Investigación en el aula*, 26, 69-81.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995) Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones, *Kikiriki*, 381, 26-38.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997) Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor, en AA.VV. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga: Aula libre, 115-150.
- LÓPEZ MELERO, M. (2000) Ideología, *diversidad* y cultura: construyendo una escuela contrahegemónica, en RIVAS FLORES, J.I. (Coord.) *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?*. Málaga: Aljibe, 81-110.
- MALGENISI, Graciela y GIMÉNEZ, Carlos (2000) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- MARGALEF, L. y MARTÍN BRIS, M. (2000) La organización educativa como marco para la educación en y para la diversidad, en MARTÍN BRIS, M. y MARGALEF, L. (Coords.) *La educación para la diversidad: múltiples miradas*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 167-183.
- MCCARTHY, C. (1994) *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata.
- NEWTON, C. Y TARRANT, T. (1992) *Managing Change in Schools. A practical handbook*. London: Routledge.
- OLIVER, Mike (1998) Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada, en BARTON, L. *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 34-58.
- ORTIZ, C. y LOBATO, X. (2003) Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas, *Bordón*, 1 (5), 27-39.

- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993) El aprendizaje escolar: de la didáctica operativa a la reconstrucción de la cultura en el aula, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 63.-77.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995) La escuela, encrucijada de culturas, *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.
- PORRAS, R. (1998) *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- RACIONERO, Sandra (2003) Características del aprendizaje dialógico, en *Comunidades de Aprendizaje: Calidad para todas y todos*. V Jornadas sobre Cambio educativo y social. 7-8 abril, Barcelona.
- RYAN, J. (2006) *Inclusive Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SÁEZ, J. (1997) Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas, en ILLÁN, N. y GARCÍA MARTÍNEZ, A. (Coords.) *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- SALES CIGES, A. y GARCIA LÓPEZ, R. (1997) *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- SALES CIGES, A. (2000) Educación intercultural y educación especial: La Atención a la Diversidad, en *Actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial: "La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad"*. Lleida: Universidad de Lleida, 651-655.
- SALES CIGES, A. (2002) La diversitat als mitjans de comunicació des d'un enfocament intercultural, *Guix : El contracte didàctic*, 282, febrer, 66-73.
- SAN ROMÁN, Teresa (1996) *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Tecnos-UAB.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000b) *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SCHAFFNER, C.B. y BUSWELL, B.E. (1996) Ten Critical Elements for Creating Inclusive and Effective School Communities, en STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (Eds.) *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing co., 49-65.
- SLEETER, Ch. E. y McLAREN, P.L. (1995) *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. Albany: State University of New York.
- STOLL, L.y FINK, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999) *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.

- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999) *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- TORRES, X. (1995) La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción, en AA.VV. *Volver a pensar la educación. Vol I. Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata, 232-253.
- TRAVER, J.A. (2003) La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias, *II Taller de Experiencias educativas en las comarcas de Alto Palencia y Alto Mijares*. Segorbe: Fundación Max Aub.