



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURALIDAD. LA INCLUSIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD EN EL BARRIO DE SAN PABLO

INCLUSIVE EDUCATION AND INTERCULTURALITY. INCLUSION AND
INTERCULTURALITY IN THE NEIGHBORHOOD OF SAN PABLO

Autor/es

Daniel García Palacios

Director/es

Jose Antonio Lapuente Novales

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año: 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	PÁGINA 1
MARCO TEÓRICO.....	PÁGINAS 1 A 39
<i>1. La inclusión.....</i>	<i>Páginas 1 a 29</i>
1.1. Modos de conceptualizar la inclusión.....	Páginas 1 a 4
1.2. Significado e implicaciones de la inclusión.....	Páginas 4 y 5
1.3. La posición de los organismos internacionales.....	Páginas 5 y 6
1.4. El Estado del Bienestar.....	Páginas 6 y 7
1.5. Condiciones para el desarrollo de prácticas inclusivas.....	Páginas 7 y 8
1.6. Los procesos de inclusión educativa.....	Páginas de 8 a 11
1.7. Aspectos de la inclusión educativa.....	Páginas de 11 a 28
Resumen.....	Páginas 28
Conclusión.....	Página 29
<i>2. La interculturalidad.....</i>	<i>Páginas 30 a 39</i>
1.1. Bases conceptuales de la educación intercultural.....	Páginas 31 a 33
1.2. La escuela intercultural.....	Páginas 33 y 34
1.3. Propuestas para el cambio y la mejora de la escuela.....	Páginas 34 y 35
1.4. Familia, escuela y comunidad.....	Páginas de 35 a 38
Resumen.....	Páginas 38 y 39
Conclusión.....	Páginas 39
MARCO PRÁCTICO.....	Páginas 40 a 50
1. Entrevista CEIP Santo Domingo.....	Páginas 41 a 45
2. Otros anclajes para la Inclusión.....	Páginas 45 a 50
BIBLIOGRAFÍA.....	Páginas 51 a 53

INTRODUCCIÓN:

El presente trabajo de fin de carrera, del grado de Maestro en Educación Primaria, trata de la inclusión social y del papel relevante que juega la interculturalidad en ella, y sobre el espacio escolar en cual se llevará a cabo parte del estudio de la inclusión.

La estructura del trabajo es la siguiente:

- Un marco teórico en el que se recogen aquellos aspectos que he considerado más relevantes sobre la inclusión y la interculturalidad.
- Un trabajo práctico de análisis, en un contexto urbano específico (un barrio de la ciudad) intentando recoger datos relativos a la realidad social.

Con el apartado práctico se intenta analizar la realidad social en cuanto a la diversidad cultural existente y los “anclajes” para que pueda darse una inclusión social tanto de los niños como de los adultos.

El barrio elegido ha sido el barrio de San Pablo, tradicionalmente conocido como el barrio del Gancho, donde hay variedad de culturas y población extranjera.

MARCO TEÓRICO

1- La inclusión

1.1. Modos de conceptualizar la inclusión

Ainscow y César, 2006; Ainscow, Booth y Dyson, 2006 nos muestran seis maneras de conceptualizar la inclusión.

1-Inclusión relativa a la discapacidad y necesidades educativas especiales.

Asocia la inclusión a la escolarización en los centros ordinarios del alumnado con discapacidad o que haya sido categorizado como “alumno con necesidades educativas especiales” está muy extendida en nuestra sociedad como consecuencia de las políticas de integración llevadas a cabo en los años ochenta y noventa.

Ésta idea de inclusión ha sido cuestionada en los últimos años. La escolarización de ACNEE a menudo toma la forma de aulas especiales en colegios ordinarios que deben disponer de recursos especializados. La falta de transformación general de los centros a partir de la atención de ACNEE se ha concebido como una barrera para el desarrollo de una escuela inclusiva.

Aunque sigue habiendo alumnos con NEE que se benefician de la incorporación a un centro ordinario, viéndose favorecida su socialización, los apoyos fuera de su aula y alejado del resto de sus compañeros durante un número importante de horas, no han favorecido la inclusión.

2- La inclusión como respuesta a los problemas de conducta

Avanzar hacia una escuela inclusiva va a suponer tener que atender a alumnos con problemas emocionales y de conducta. Éste es uno de los problemas que más preocupa en los últimos años dado que se muestra como un factor de amenaza a la convivencia escolar. Estos alumnos necesitarían también algún tipo de tratamiento al igual que todos los demás. Debemos atender las necesidades de cualquier tipo de alumnado que presente dificultades y no hay que focalizar la atención en un único colectivo. Los problemas de conducta han de ser entendidos desde una visión interactiva y nunca reducida al análisis superficial del alumno, de su comportamiento y de las relaciones con los maestros y compañeros.

3- La inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión

De forma parecida a los apartados anteriores, siguen existiendo más grupos de alumnos a los que se cree que la escuela inclusiva debe atender. Éstos son los alumnos con mayor riesgo de exclusión como chicos y chicas que por causas sociales (pobreza, inmigración, pertenecer a una cultura distinta de la nuestra con distintas costumbres y creencias) pueden peligrar en el acceso a la educación formal. En cuanto a esto la escuela debe cumplir su papel de elemento socializador de manera que ningún alumno pertenezca a donde pertenezca, o sea cuál sea su nivel económico no sufra marginación. Esto no quiere decir que la escuela se convierta en algún tipo de refugio para aquellas familias más desfavorecidas sino que al igual que con los demás grupos de alumnos que necesitan apoyo, la escuela atiende las diferencias presentes en cualquier tipo de alumnado siempre de acuerdo con la normativa.

4- La inclusión como la promoción de una escuela para todos.

La inclusión se ha ido relacionando también con el desarrollo de una escuela común conocida como escuela comprensiva. Actualmente en España la escuela comprensiva se halla en la educación secundaria y se estableció como reacción a la separación del alumnado en programas de enseñanza diferentes, en base a los resultados, que tendían a perpetuar las desigualdades sociales. La opción por la comprensividad del sistema educativo supone defender una oferta educativa capaz de atender y responder a la diversidad de necesidades del alumnado e incrementar sus posibilidades de participación.

5- La inclusión como educación para todos.

El movimiento a favor de una educación para todos creado por un conjunto de orientaciones de política educativa coordinadas por la UNESCO, constituyó una oportunidad para repensar la función de la escuela y de la educación en muchos países en el sentido de dar cabida a todo el alumnado con independencia de sus características o condiciones personales de género, etnia, religión o capacidad. De esta forma este movimiento coincide con el concepto amplio de la inclusión que defendemos.

6- La inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad.

Existe un consenso internacional en torno a que la inclusión tiene que ver con:

-La asunción de determinados valores que deben presidir las acciones que pudieran llevarse a cabo: reconocimiento de derechos, respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos, participación, equidad, metas valoradas, etc. (Booth, 2006). La inclusión es, ante todo, una cuestión de valores.

-El proceso de incrementar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura y en la comunidad.

-Transformar las culturas, la normativa y la práctica de los centros de manera que puedan responder a las necesidades del alumnado de su localidad.

-La presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión.

En resumen, la inclusión tiene que ver con todos los niños y jóvenes, se centra en la participación que también incluye a los padres y al profesorado. Implica combatir cualquier tipo de exclusión.

1.2. Significado e implicaciones de la inclusión:

Inclusión significa diversidad y, por lo tanto, que:

- La inclusión no tiene que ver con ningún grupo de alumnos en particular, pero les concierne a todos los alumnos en la escuela.
- Debe apreciarse la diversidad humana como un valor.
- Hay que minimizar la categorización

Inclusión significa aprendizaje y participación y, por lo tanto, que:

- Implica remover las barreras para el aprendizaje y la participación que afectan al profesorado y a los alumnos.
- Supone la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad a la que pertenece la escuela local.
- Implica el derecho de todos los estudiantes a aprender.

Inclusión implica democracia y, por lo tanto, que:

- Todas las opiniones deberían ser escuchadas y valoradas
- La colaboración es esencial en todos los niveles y por parte de todos.

Inclusión implica también la escuela como totalidad, es decir, que:

- Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en todos los aspectos de la escuela. Pero, no deberían considerarse primeras aquellas que existen dentro de los aprendices individuales.
- Todos aprenden: profesores, miembros de la administración y los servicios, estudiantes y miembros de la comunidad.
- Inclusión no es sólo acerca de las prácticas escolares, sino también respecto a la cultura y a las políticas de las instituciones educativas en todos los niveles del sistema.
- Es la escuela como sistema la que tiene que cambiar.

Por último, también hay que marcar que la inclusión es un proceso que afecta a la sociedad en su conjunto:

-Tanto la inclusión como la exclusión educativa están relacionadas con la justicia para todos en la sociedad.

-La inclusión es una cuestión política y por eso, también controvertida.

-Es un proceso continuo, no un estado que pueda ser alcanzado, ni un certificado que se adquiere.

1.3. La posición de los organismos internacionales

Los organismos internacionales incluyen entre sus objetivos sociales la educación y desarrollo de todos los ciudadanos. Los organismos ejercen influencia sobre el funcionamiento de los centros y han promovido distintas acciones y publicado materiales que pueden servir de guía y apoyo a los esfuerzos que llevan a cabo los centros por progresar en la inclusión educativa.

En este ámbito se han seleccionado tres organismos que por su influencia en la educación parecen los más indicados:

- La UNESCO: Las diferentes perspectivas sobre la inclusión, una más dirigida a los grupos de población infantil más vulnerables y la otra más centrada en el alumnado con necesidades especiales, se citan en los distintos documentos publicados por las NU y en particular por la UNESCO. La inclusión comenzó a tomar importancia en la conferencia mundial sobre educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje celebrada en 1990. El tema central de la conferencia fue la preocupación de la exclusión de millones de niños y niñas de la educación, sobre todo en países pobres. En la conferencia se acordó que las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad deben contemplarse como parte integral del sistema educativo (Saleh, 2004)

El siguiente paso, se dio a través de la publicación de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 1993) que insta a los Estados miembros a garantizar que la educación de las personas con discapacidad se lleve a cabo en contextos integrados y que forme parte del sistema educativo.

- La OCDE: El compromiso de la OCDE con la mejora de la educación y la equidad de los sistemas educativos se aprecia por las múltiples iniciativas desplegadas al efecto, siendo la más conocida la elaboración del Informe PISA.

En un breve documento en el que se da cuenta de las políticas básicas en Educación y Equidad, se afirma que para conseguir una sociedad más equitativa, todos los sistemas educativos deberían fijarse como objetivo permanente que todos los individuos con independencia de su situación socioeconómica, origen y género puedan tener acceso a oportunidades de aprendizaje equivalentes.

- La AEDEE (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial):

La AEDEE es una organización independiente y autónoma que fue constituida en el año 1996 por países miembros de la UE como su plataforma de colaboración en el campo de las necesidades especiales; económicamente se mantiene por los Ministerios de Educación de los países participantes, a los que se suma Islandia, Noruega y Suecia.

Desde los inicios, la AEDEE ha mostrado un fuerte compromiso con la educación inclusiva como alternativa educativa para el alumnado con necesidades especiales y ha desarrollado distintas acciones para promoverla entre los países miembros; acciones que incluyen estudios de casos, identificación de condiciones y búsqueda de buenas prácticas en las aulas así como diversas publicaciones con orientaciones tanto dirigidas a la educación primaria como secundaria.

1.4. El Estado del Bienestar

Según Vicenc Navarro, (2011) el Estado del Bienestar son “aquellas intervenciones del Estado (sean del nivel central, autonómico o local) que tienen mayor impacto en configurar el bienestar y calidad de vida de los ciudadanos”.

Las intervenciones del Estado pueden dividirse en cinco tipos:

- 1- Transferencias sociales (ayudas, pensiones)
- 2- Intervenciones para proteger al trabajador, al consumidor y al residente.
- 3- Los servicios públicos
- 4- La creación de empleo
- 5- La reducción de las desigualdades sociales

Modelos del Estado de Bienestar:

Modelo liberal: Ayuda a aquellos individuos cuya falta de medios para cubrir sus necesidades se puede comprobar.

Modelo corporativo-conservador: en este modelo los distintos cuerpos sociales o corporaciones que representan los derechos individuales juegan un papel importante.

Los derechos sociales están vinculados a la clase y al estatus social. El Estado sólo interviene cuando se acaba la capacidad de la familia para atender a sus miembros.

Modelo social-demócrata: defiende el principio de universalización de los servicios. Este modelo ha promovido una igualdad en los estándares más elevados en lugar de una igualdad en las necesidades mínimas.

1.5. Condiciones para el desarrollo de prácticas inclusivas

En un informe de 2003 se afirma que la atención a las diferencias presentes en el aula constituye uno de los mayores retos para los centros educativos en Europa, en particular los problemas emocionales y de conducta. Señala también que, a partir de los estudios de caso llevados a cabo en 15 países, se ha podido identificar que las siguientes condiciones juegan un papel central para el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula:

La inclusión depende en gran medida de las actitudes y las creencias del profesorado en relación con la diversidad.

-El profesorado requiere habilidades, conocimientos, estrategias y materiales de aprendizaje adecuados y tiempo disponible si han de dar respuesta de forma eficaz a la diversidad dentro del aula.

-El profesorado requiere apoyo tanto dentro del centro como de fuera.

- Los Gobiernos deben comprometerse claramente con la inclusión y deben promover las condiciones adecuadas que permitan el uso flexible de los recursos.

Asimismo, se afirma que el análisis de las prácticas en el aula revela cinco grupos de factores que son efectivos para una educación inclusiva:

1- La colaboración entre el profesorado

2- La cooperación entre los estudiantes en el aprendizaje.

3- Resolución compartida de problemas, sobre todo en relación con los trastornos de conducta.

4- Agrupamientos heterogéneos junto con un planteamiento flexible de la instrucción que contemple rutas de aprendizaje distintas.

5- Metodologías efectivas de enseñanza basadas en la valoración psicopedagógica, expectativas altas, seguimiento personal, y evaluación.

1.6. Los procesos de inclusión educativa.

Según Gerardo Echeita, educación inclusiva no es ninguna clase de término para referirnos a la educación especial, que precisamente y hasta la fecha, se ha encargado de organizar la educación escolar del alumnado considerado con necesidades educativas especiales o específicas. Es más fácil determinar qué no es la educación inclusiva, que determinar el qué es educación inclusiva, es decir, resulta muy complejo definirla con cierta precisión debido a sus múltiples significados y formas de interpretarla. Todas las formas de interpretar la inclusión tienen algo de la esencia de inclusión pero ninguna lleva el significado pleno de la misma. Tal y como dice el profesor Booth (2006) la inclusión tiene que ver, de fondo, con el proceso de tratar de llevar determinados valores y principios éticos a la práctica en la vida de las aulas y de los centros escolares.

La experiencia de los centros escolares que están en movimiento hacia esa meta siempre inalcanzable que resulta ser la inclusión educativa (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), nos están enseñando que no tiene sentido tratar de definir lo que es inclusión educativa si es con la pretensión de imponer desde fuera una definición estándar o hacer prevalecer una de las facetas anteriores. En este proceso, lo relevante, en último término, es lo que cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, de su historia, de su cultura escolar y de sus múltiples condicionantes (económicos, políticos y culturales).

Una perspectiva amplia y precisa sobre la inclusión educativa es la que hacen Ainscow, Booth y Dyson (2006):

-La inclusión educativa se refiere a la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas. La presencia hace referencia al lugar donde son educados los estudiantes en el contexto de su localidad, en la medida que resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia

la diversidad del alumnado, por ejemplo, en la distancia. En este sentido, las políticas y las prácticas de escolarización del alumnado más vulnerable, en términos de su ubicación en aulas o centros ordinarios versus específicos, son indicadores de inclusión/exclusión. Esto no debe interpretarse como que todos los centros deben escolarizar a todo tipo de alumnos y alumnas, pero no parece posible sostener un compromiso creíble hacia la diversidad del alumnado cuando en un centro éste sea esencialmente homogéneo y se elude el compromiso de escolarización de determinados alumnos.

Por participación se debe entender la calidad de sus experiencias de aprendizaje mientras están escolarizados, calidad que pasa, entre otros procesos, por un adecuado bienestar personal y social y que reclama, por ello, conocer y tener muy presente la opinión, la voz de los propios aprendices (Ballard, 1999; Parrilla y Susinos, 2004). El aislamiento, la exclusión de redes de relaciones sociales consistentes o la falta de amigos son señales de exclusión, aunque frecuentemente invisible a los ojos de quienes no quieren verlo. Por otra parte, hay que resaltar también que la exclusión social es la forma más frecuente de maltrato entre iguales (Del Barrio, Martín, Almeida y Barroso, 2003), con los devastadores y en ocasiones trágicos efectos que esta práctica tiene en la autoestima de los estudiantes que la sufren. Al hablar de participación cabe recordar, no obstante, que en la medida que los procesos de inclusión y exclusión educativa también tienen que ver con el conjunto de personas que forman parte de las comunidades educativas (profesorado, personal de administración y servicios, familias, etc.), los factores que inciden negativamente sobre la participación de cualquiera de ellos, también deben considerarse como factores contrarios al progreso hacia mayores cotas de inclusión educativa.

El rendimiento nos habla del qué, de los resultados esperados de aprendizaje en cada una de las áreas del currículo establecido para todos en las distintas etapas educativas y no sólo de lo conseguido en las pruebas o evaluaciones estandarizadas relativas a competencias más o menos específicas. A tal fin han de someterse a crítica, en primer lugar, las prácticas de elaboración de planes individuales o de adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs) que rápidamente se conforman con lo básico o lo elemental – eliminando objetivos y contenidos educativos importantes y por tanto “empobreciendo” el currículo común establecido para todos- antes de haber realizado todos los esfuerzos necesarios para modificar o diversificar las prácticas educativas o la organización escolar que podrían interactuar compensatoriamente con las condiciones específicas del

alumnado. Por otra parte, no está de más llamar la atención sobre la reiterada ausencia en las estadísticas nacionales, regionales o locales de datos empíricos que permitan analizar el nivel de rendimiento de los alumnos más vulnerables o su nivel de logro al finalizar los ciclos o etapas educativas establecidas. No pocas veces, los alumnos considerados, alumnos con necesidades educativas específicas o especiales son excluidos de las pruebas de evaluación estandarizadas, bajo la perspectiva de una mal entendida “consideración hacia sus necesidades especiales”, lo que impide sin embargo recoger evidencias fiables de su nivel de logro y, por lo tanto, poner en marcha, en su caso, políticas efectivas al respecto cuando aquel resultara por debajo de sus posibilidades reales.

- La inclusión educativa conlleva la tarea de identificar y remover las barreras que puedan interactuar negativamente con las condiciones personales de los alumnos más vulnerables y en ese sentido condicionar su presencia, su participación y su rendimiento en condiciones de igualdad respecto a todos sus compañeros. Este concepto es nuclear a esta perspectiva sobre la inclusión. Ha de señalarse, que es precisamente la presencia de determinados estudiantes más vulnerables en los contextos ordinarios la que nos permite tomar conciencia de como determinadas concepciones prácticas, políticas y culturales se configuran como barreras. Por otro lado, en los últimos años se ha difundido extensamente el trabajo de Booth y Ainscow (2002) conocido como *Index for Inclusion* y que ha resultado ser una herramienta de gran valor estratégico, en manos de equipos seriamente comprometidos con la mejora de sus centros hacia valores más inclusivos.

- Como consecuencia de lo anterior, la inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad –incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión -, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. En este sentido, si bien es indudable que el verdadero agente del cambio va a ser cada profesor o cada profesora en su aula, su acción se va a ver facilitada y reforzada por las características de su centro. A este respecto, cabe recordar, que diversos trabajos sobre eficacia y mejora escolar (Murillo y Muñoz Repiso, 2002; Ainscow, 2005) han puesto de manifiesto que ésta no se producirá al menos que se impacte positivamente sobre tres niveles básicos de los centros escolares. El nivel de grupos de trabajo que funcionan para facilitar la puesta en marcha de las distintas iniciativas o programas que abordan los

centros, y en el que cabe incluir también las estrategias de colaboración intra e intercentros y de participación de la comunidad educativa (Ainscow y West, 2006) y el nivel que también podríamos llamar ambiente próximo de aprendizaje, en el que es central, como señalaba el trabajo del profesor de aula (Hopkins, West, Ainscow, Harris y Beresford, 2001). En las escuelas con una orientación inclusiva consistente, estos tres niveles de actividad se apoyan mutuamente a la hora de facilitar, iniciar y mantener las innovaciones y en cada uno de ellos es posible reconocer una serie de condiciones internas que intervienen a la hora de hacer factible, a la larga, el buen funcionamiento del centro y logro de sus prioridades. Estas condiciones tienen que ver con elementos de distinta índole y con formas de trabajar que hacen a los profesores sentirse más capaces para realizar su trabajo (Giné, 2006).

1.7. Aspectos de la inclusión educativa

1. Aspectos psicológicos:

- Una mirada Psicoeducativa a la educación inclusiva.

Javier Onrubia nos presenta algunos conceptos y principios psicoeducativos que enlazan con la noción de educación inclusiva y ayudan a caracterizarla, y que pueden constituirse en instrumentos conceptuales de apoyo para la transformación y mejora, en un sentido inclusivo, de las escuelas y las aulas. En particular, estos conceptos y principios, que se basan en una cierta perspectiva teórica sobre los procesos de desarrollo psicológico de las personas y sobre la contribución de la educación a dichos procesos, tienen que ver con la manera de concebir y explicar las diferencias entre los alumnos y su relación con el aprendizaje escolar, con la estrategia general que se propone como más adecuada para dar respuesta educativa a esas diferencias, y con algunos rasgos distintivos de las aulas y las instituciones escolares más capaces de actuar como contextos promotores de aprendizaje y desarrollo para todos los alumnos.

-Una concepción interaccionista de las diferencias individuales y su relación con el aprendizaje escolar:

El *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) sustituye el concepto “necesidades educativas especiales” por el de “barreras para el aprendizaje y la participación”. El uso de este último término pretende subrayar la adopción de un modelo social de explicación de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad, en que éstas no se consideran

producidas por las deficiencias o problemáticas personales de los alumnos, sino resultado de la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias, y condiciones personales de los alumnos. De acuerdo con este modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación se generan a través de la interacción entre los alumnos y sus contextos, entre las personas y las políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Este modelo social de comprensión de las dificultades de aprendizaje presenta evidentes similitudes con lo que, desde la reflexión psicoeducativa, se ha caracterizado como una concepción interaccionista de las diferencias individuales (Coll y Miras, 2001). Desde esta concepción, se afirma que las características individuales de las personas dependen de la interacción entre factores intrínsecos y extrínsecos a la misma (factores biológicos, ambientales y contextuales), y que ninguno de estos factores determina por completo y al margen de los restantes tales características. Por eso, se entiende que las características individuales no son fijas ni están predeterminadas y que pueden modificarse en función de los patrones de interacción entre la persona y su entorno en el marco de los contextos en que la persona participa. Desde el punto de vista del aprendizaje escolar, se considera que lo que un alumno puede aprender en un momento dado depende de sus características y condiciones personales, pero también de las ayudas que reciba en el dicho aprendizaje y de las características del contexto en el que se desarrolla ese aprendizaje.

2. Aspectos metodológicos

- La enseñanza adaptativa como instrumento para una educación inclusiva

Los sistemas educativos han tratado, y tratan, de afrontar la presencia de alumnos diversos mediante diferentes estrategias. Algunas suponen renunciar a que los alumnos diversos puedan alcanzar unos mismos objetivos de aprendizaje, bien excluyendo del sistema a los alumnos que no tienen las aptitudes necesarias para llevar a cabo los aprendizajes establecidos, bien estableciendo vías, ramas o itinerarios formativos alternativos hacia los que se dirige a los alumnos en función de sus supuestas características y capacidades. Otras, mantienen la aspiración a que todos los alumnos almacenen unos objetivos comunes, pero no apuestan por adecuar la enseñanza a los alumnos, sino más bien por realizar intervenciones específicas sobre los alumnos con dificultades para que sean ellos quienes se adecuen a las formas de enseñanza previstas por el sistema; es el caso de las estrategias basadas en aumentar el tiempo de permanencia de determinados alumnos en

el sistema educativo, hasta que hayan alcanzado los aprendizajes considerados básicos y fundamentales; o de los intentos de neutralizar o compensar, mediante actuaciones educativas específicas –fuera de la acción educativa ordinaria y sólo para determinados alumnos-, posibles carencias o dificultades en relación con los aprendizajes escolares previstos que algunos alumnos presentan antes de iniciar su escolarización formal o en el transcurso de la misma.

Ninguna de estas estrategias, resulta coherente con los planteamientos de una educación inclusiva ni útil para desarrollarlos. En unos casos, porque la renuncia a que determinados alumnos alcancen los objetivos básicos de la escolarización choca frontalmente con la aspiración fundamental de la escuela inclusiva a garantizar una escuela de calidad para todos, así como con el derecho básico de todos los alumnos a recibir esa educación. En otros casos, porque se opera como si las características de la enseñanza que se ofrece a los alumnos fueran independientes en las dificultades en el aprendizaje que éstos pueden encontrar, y no se aborda la necesaria transformación de los elementos del entorno escolar que están, en el origen de esas dificultades las barreras para el aprendizaje y la participación. La estrategia más consistente con los objetivos y las propuestas de educación inclusiva supone combinar el mantenimiento de unos objetivos y aprendizajes comunes para todos los alumnos con la adaptación de las formas y métodos de enseñanza a las características de esos mismos alumnos. Esta combinación es la que define la enseñanza adaptativa.

Los dos elementos básicos de la enseñanza adaptativa tienen que ver con los procesos de desarrollo y la caracterización de las diferencias individuales. El primer objetivo, el mantenimiento de finalidades educativas comunes para todos los alumnos, se sigue particularmente de la concepción del desarrollo como proceso mediado, y del papel que cumplen las prácticas educativas y la educación escolar (Coll, 2001).

En cuanto a la adaptación de las formas de enseñanza, es coherente con la concepción interaccionista de las diferencias individuales que describíamos. En efecto, desde esta concepción, se sostiene que no es posible establecer métodos o formas de enseñanza que se consideren los mejores para favorecer el aprendizaje. En algún caso se podría considerar que la enseñanza más eficaz es la que tiene en cuenta el punto de partida de los alumnos en un sentido amplio (intelectual, afectivo y motivacional), es decir, no sólo académico (Coll, 2001). Dicho así, adaptar la enseñanza no es reducir, simplificar o quitar aprendizajes para determinados alumnos (Echeita, 2006). Por el contrario, adaptar supone

enriquecer y ampliar las ayudas disponibles a los alumnos y las formas concretas de llevar a cabo esas ayudas. De lo que se trata es de modificar y transformar las condiciones de aprendizaje creando contextos favorables para un alumnado heterogéneo. La enseñanza adaptativa debe combinar diversas medidas y formas de adaptación relativas al agrupamiento de los alumnos y a la propuesta educativa que se les plantea. Así entendida, la enseñanza adaptativa no puede limitarse a unos pocos aspectos de la organización del currículo escolar, ya que afecta al conjunto de la acción educativa de la escuela, es decir, cualquier decisión organizativa que se adopte en la escuela estará favoreciendo o perjudicando la respuesta adaptativa e inclusiva a la diversidad.

Inclusión y aprendizaje entre iguales.

El reconocimiento de la heterogeneidad y la valoración de la diversidad aúnan aprendizaje entre iguales e inclusión. Tal como Sapon-Shevin, Ayres y Duncan (1994) plantean, la promoción y el uso de formas de aprendizaje entre iguales es positiva para todos los alumnos, pues todos ellos necesitan participar y aprender en un entorno que reconozca sus capacidades y atienda a sus necesidades. Además, el aprendizaje cooperativo no sólo permite la adquisición de competencias vinculadas al saber de las materias, sino que también promueve el desarrollo de otras competencias imprescindibles para la ciudadanía como la aceptación de las diferencias individuales.

A menudo, se señala el aprendizaje cooperativo como una herramienta eficaz para la aceptación de la discapacidad (Putnam, 1997), para la educación intercultural (Díaz-Aguado, 2003) o para la prevención del acoso escolar (Díaz-Aguado, 2006).

El aula convertida en una comunidad de aprendices, unificando inclusión y aprendizaje entre iguales, permite crear un microcosmos de lo que puede ser una sociedad democrática que valora a todos. Una enseñanza de esta índole permite que los alumnos tengan experiencias vitales de cómo las ayudas mutuas facilitan el aprendizaje y sean conscientes de la posibilidad de cooperar, como un instrumento que luego les servirá para crear colectivos de transformación social (Perrenoud, 2001).

La efectividad del aprendizaje entre iguales en los alumnos vulnerables

Scruuggs y Mastropieri (1998) también indican que el aprendizaje entre iguales comporta tanto mejoras académicas como socioemocionales (actitudes hacia la materia académicas como socioemocionales). Pero para que esto ocurra, los autores alertan sobre la necesidad

de seleccionar y formar a los alumnos en sus roles, estructurar las actividades para que tutores y tutorados obtengan beneficios y monitorizar permanentemente los progresos.

Si bien la participación en actividades de aprendizaje entre iguales de alumnos vulnerables parece comportarles beneficios, un elemento esencial para su contribución en un plano de igualdad es preguntarse si ellos pueden actuar como tutores, incluso como tutores de alumnos sin riesgo de exclusión.

Spencer y Balboni (2003) revisaron varios estudios de tutoría entre iguales en los que participaron alumnos con discapacidad intelectual, con el fin de preguntarse si estos alumnos podían enseñar a sus compañeros. Los resultados de estos estudios muestran que desempeñaron con éxito el rol de tutores y ayudaron a otros en habilidades académicas y en habilidades para la vida diaria. Estos autores concluyen que la tutoría entre iguales se muestra efectiva al incrementar el tiempo de trabajo real, proveer instrucción personalizada, oportunidades de práctica y retroalimentación inmediata en una gran variedad de contextos.

También encontramos investigaciones en las que los alumnos vulnerables actúan como tutores. Maher y Thurston, (1998) sitúan a alumnos con problemas disruptivos en el rol de tutores, asumiendo el contrasentido que puede parecer a primera vista que alumnos que generalmente impiden a otros aprender, puedan ayudarlos. Una vez más, los autores supeditan el éxito de estas actuaciones a una planificación cuidadosa. Así, sugieren suscribir un acuerdo por escrito, especificar los objetivos que serían evaluados, identificar a los tutorados (que pueden ser alumnos más jóvenes), formarlos como tutores y supervisar el desarrollo de las sesiones de tutoría entre iguales.

Existen más investigaciones en las que alumnos vulnerables actúan como tutores. Una de ellas (Shamir y Lazerovitz, 2007) concluye que ofrecer la oportunidad de que estos alumnos puedan actuar como tutores activos, no como simples tutorados, puede ser un instrumento potente para la participación efectiva en aulas inclusivas.

Valores cooperativos en las aulas inclusivas

Vista la efectividad del aprendizaje entre iguales como instrumento para la inclusión, conviene ahora analizar los pasos para la creación de un contexto de ayuda y cooperación entre iguales con el fin de convertir el aula en una comunidad que acoge y respeta a todos los alumnos. El primer paso consiste en crear las condiciones para una participación social

basada en los valores de la cooperación. Siguiendo a Janney y Snell (2006), estas condiciones están vinculadas a seis factores principales:

Oportunidad. Hay que asegurar que los alumnos vulnerables estén presentes en los espacios donde normalmente están sus compañeros para tener ocasiones espontáneas de interacción. La retirada del aula, o de los espacios comunes, dificulta las relaciones sociales.

Clima positivo. Es necesario crear un clima en el que las discapacidades y otras diferencias humanas sean reconocidas y, en consecuencia, las actitudes de rechazo y los prejuicios sean superados a partir del conocimiento y de las experiencias conjuntas entre personas diferentes.

Motivación para la interacción. Generalmente cuando los alumnos se conocen surge de forma espontánea la interacción entre ellos. Por esta razón no hay que limitarla aunque existan algunos factores que pueden inhibir la interacción entre iguales y que conviene tener presentes. Por ejemplo, no conocerse lo suficiente, ser de distinta edad o sexo, tener poca experiencias o intereses en común; no comunicarse con claridad o no entenderse bien debido a alguna discapacidad o una barrera lingüística, temer a alguien, etc. En algunos casos, la actuación del docente para ayudar a superar esas dificultades es sencilla pero en otros, se requiere el desarrollo de habilidades a partir de la participación en experiencias de este tipo. Es común que después de tomar parte en sesiones de tutoría entre iguales en parejas de distintas edades, los alumnos manifiesten que, en contraste a la primera impresión, les ha gustado trabajar con alguien de otro curso.

Logro académico. Los pobres resultados académicos influyen en la falta de confianza en uno mismo para relacionarse con los demás y, en algunos casos, llevan a conductas antisociales. El autoconcepto y la aceptación por los demás, influidos por los resultados académicos, interfieren en el éxito en las relaciones sociales. En este sentido, es necesario ayudas personalizadas, ajustes curriculares, que permitan obtener niveles aceptables de éxito escolar, con el fin de ser suficientemente valorado por el grupo de iguales.

Competencia social y habilidades de interacción. Por lo general, los modelajes accidentales a los que los alumnos están sometidos en las actividades escolares habituales (en el aula, en el comedor, entre clases, en el patio, etc.) son suficientes para el desarrollo de la interacción. Sin embargo, en algunos casos, los alumnos pueden requerir formas más estructuradas y sistematizadas para aprender: como iniciar interacciones con sus

compañeros; cómo responder a las iniciativas de los demás; y cómo participar en conversaciones o respetar los turnos. Por supuesto, las formas más efectivas de desarrollo de habilidades sociales básicas tienen que ver con su puesta en práctica y reflexión, es decir con formatos que al menos combinen el aprendizaje entre iguales.

Mantenimiento y generalización de las relaciones. Algunos alumnos expresan dificultades para mantener las relaciones con otros o para recordar y transferir las habilidades sociales adquiridas a contextos distintos (como el patio, el gimnasio o el transporte, por ejemplo) o con personas de fuera del ámbito escolar. Es importante ayudar a la transferencia, si es necesario, a través de una coordinación con los agentes de estos contextos.

Tener en consideración estas condiciones permitirá construir un aula donde la interacción con los demás puede basarse en valores cooperativos. De estos valores, quisiéramos destacar los tres señalados por Sapon-Shevin, Ayres y Duncan (1994):

El aula como comunidad. El sentimiento de cooperación, de formar parte de una comunidad y de sentirse implicado debe impregnar todo cuanto acontece en el aula. Así, resultan muy interesantes las prácticas escolares que favorecen que el grupo clase elija un nombre con el que todos se sientan a gusto; que promueven que el grupo se plantee retos de aprendizaje que, convenientemente distribuidos, requieran de la contribución de todos; que comparten las dificultades que toda persona puede expresar en cualquier momento y que celebran los éxitos y aprendizajes que el grupo considera gracias al esfuerzo y a la participación de todos sus miembros. Ese tipo de prácticas permiten ver las dificultades de un compañero determinado como algo que no sólo le atañe a él o ella, si no que nos incumbe a todos.

Comunicación abierta sobre las singularidades de los alumnos y las actividades de clase. Los alumnos deben sentirse capacitados para poder hablar sinceramente sobre lo que acontece en el aula y en la escuela para poder encontrar soluciones con la ayuda de los demás. Así, por ejemplo, los conflictos que lógicamente aparecen como resultado de la interacción intensa y extensa entre alumnos diferentes deben ser empleados, a través de su tratamiento, para desarrollar esas habilidades sociales complejas a las que nos referíamos antes. El profesor debe encontrar el modo y el momento adecuados para tratarlos, pero no debe eludirlos ni despreciar el potencial educativo que tienen.

Muchos centros escolares están utilizando la mediación de conflictos entre alumnos como una forma eficaz para que los propios estudiantes identifiquen problemas, busquen posibles soluciones, las implementen y las evalúen. Este mismo proceso de resolución de problemas puede ser empleado para comprometer a un pequeño grupo de alumnos en la búsqueda de apoyos a la inclusión para uno de sus compañeros.

Disposición de ayudas. En las aulas inclusivas las ayudas mutuas deben estar siempre disponibles. El aula cooperativa se organiza de tal forma que los alumnos no sólo aprenden de las ayudas del profesor siempre limitadas por el hecho de trabajar siempre con un número elevado de alumnos, sino que aprenden también de las ayudas de sus compañeros. Pedir y ofrecer ayudas es esencial y debe ser valorado. En las normas de clase será clave destacar que todos podemos enseñar cosas a otros y que todos podemos aprender de nuestros compañeros.

En todo caso, deberemos asegurarnos de que los alumnos van desarrollando las habilidades sociales relativas a ofrecer y recibir ayudas (Sapon-Shevin, 1999):

- Solicitar ayuda de forma adecuada (de forma educada e indicando concretamente donde se encuentra la dificultad).
- Ofrecer ayuda respetuosamente (brindándola y absteniéndose de actuar cuando alguien no la solicita o requiere).
- Aceptar la ayuda con cortesía (agradeciendo su ofrecimiento y el servicio).
- Rechazar la ayuda amablemente (pero sin perder la asertividad).

En muchas aulas se promueve la ayuda mutua a través de Classroom Classifieds o pequeños anuncios donde los alumnos comunican qué pueden enseñar (multiplicar, gimnasia rítmica, lenguaje de signos, saltar a la comba, jugar al ajedrez, tocar el violín, etc.) y en qué necesitan ayuda (mejorar la lectura, utilizar un programa informático, inglés, etc.). Los alumnos también pueden elaborar sus propias Páginas Amarillas, donde listan los conocimientos o habilidades que pueden compartir o enseñar a sus compañeros.

El uso de los métodos del aprendizaje cooperativo.

El trabajo en pequeño grupo es una condición para el aprendizaje cooperativo, pero como bien sabemos ambos no son sinónimos. El simple trabajo en grupo conlleva una distribución desigual de responsabilidades que perjudica la participación y el aprendizaje,

especialmente de los alumnos vulnerables. Lo que transforma el trabajo en grupo en trabajo en equipo o cooperativo es el cumplimiento de las condiciones señaladas por Jhonson, Jhonson y Holubec (1999). La interdependencia positiva y la responsabilidad individual.

La interdependencia positiva: significa organizar las interacciones dentro del equipo de tal forma que el éxito de cada uno de sus miembros esté vinculado al del equipo de tal forma que el éxito de cada uno de sus miembros esté vinculado al del equipo, y viceversa. Para conseguir la interdependencia positiva es necesario establecer objetivos de equipo (aprender y asegurarse que los otros miembros también aprenden), reconocimiento grupal (lo que conlleva a evaluación y nota de equipo), división de recursos (distribución y limitación de materiales) y, a menudo, roles complementarios.

La responsabilidad individual: Trata de asegurar las aportaciones de todos y cada uno de los miembros del equipo incluyendo los alumnos vulnerables, a través de la división de tareas, roles, evaluaciones individuales para obtener una única nota de equipo o elección aleatoria de portavoz.

Hay más condiciones que se refieren a maximizar las oportunidades de interacción, enseñar deliberadamente habilidades sociales cooperativas y fomentar la auto reflexión de equipo. Conociendo las bases del aprendizaje cooperativo, fácilmente los docentes pueden imaginar situaciones para llevarlo a cabo en las aulas. Aún así, suele resultar útil conocer algunos métodos de aprendizaje cooperativo, que no son más que diseños didácticos que ayudan a crear cooperación dentro de los pequeños grupos.

Algunos de los métodos de aprendizaje cooperativo aparecen detallados por Monereo y Duran, 2002.

Tutoría entre iguales: Método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica, derivada de las tareas de los respectivos roles: tutor y tutorado. Ambos alumnos tienen como objetivo la adquisición o mejora de alguna competencia curricular, a través de una interacción planificada por el profesorado. El tutor aprende enseñando y el tutorado, por la ayuda personalizada de su compañero tutor (Duran y Vidal, 2004). La tutoría entre iguales cuanta con crecientes prácticas en nuestras latitudes (Duran, 2006).

Enseñanza recíproca. A. Brown y A. Palincsar idearon la enseñanza recíproca para la comprensión lectora, consistente en distribuir entre los miembros del equipo las funciones cognitivas que realiza un lector experto (leer y resumir, interrogar, responder y anticipar). Es interesante para alumnos con dificultades, ya que les permite visualizar los procedimientos mentales en juego. También puede trasladarse a otros ámbitos, como la resolución de problemas matemáticos.

El puzzle. Los alumnos se organizan en equipos heterogéneos y cada uno de ellos deberá aprender una parte del conocimiento necesario para llegar al objetivo.

Los métodos de aprendizaje cooperativo pueden ayudarnos en los primeros pasos de introducción de la cooperación en las aulas, dando paso después a formas más ricas y creativas, que permitan no sólo utilizar ajustadamente la infinidad de métodos que hay, sino combinarlos, recrearlos o inventar otros. Se trata de aprender a gestionar las interacciones entre alumnos para que se conviertan en oportunidades de aprendizaje. Esto significa movilizar la capacidad mediadora que tienen los alumnos: la capacidad de ofrecerse ayudas para aprender y de aprender enseñándose. Una capacidad que la enseñanza tradicional reservaba en monopolio a los docentes.

En conclusión, el reto que tenemos ante nosotros es aprender a compartir la capacidad mediadora (la capacidad de enseñar), con nuestros alumnos. Si les dejamos que enseñen a los compañeros y permitimos que aprendan enseñando conseguiremos crear aulas donde los alumnos con necesidades educativas especiales son atendidos tanto por los docentes como por los compañeros.

3. Aspectos organizativos

Características de los centros y aulas inclusivas

Ya vistas varias aportaciones y reflexiones sobre la inclusión y la diversidad, ¿qué características puede tener un centro inclusivo? ¿Y un aula inclusiva?

Para determinar esto existen varias investigaciones educativas y psicoeducativas que disponen de información sobre varios rasgos que caracterizan efectivamente a los centros y aulas que avanzan hacia la inclusión y ofrecen infinidad de oportunidades de participación a los alumnos.

En el caso de los centros, estas informaciones remiten a algunas condiciones institucionales que caracterizan las escuelas que presentan culturas, políticas y prácticas

más inclusivas y que avanzan hacia la inclusión. Muy sintéticamente, entre estas condiciones podemos destacar las siguientes (Ainscow, 2001; Echeita, 2006; Marchesi y Martín, 1998):

-La existencia de un proyecto educativo global y compartido por parte del conjunto de agentes educativos de la institución, que asume y adopta la diversidad de los alumnos como eje fundamental.

-Un alto grado de implicación y autoexigencia profesional por parte del profesorado, una elevada responsabilización de su propia práctica reflexiva y comprometida con la innovación y la mejora, y una disposición favorable a la formación y el desarrollo profesional al servicio de esa mejora.

-Un clima de centro y de aula favorable al aprendizaje, y una actitud preventiva, más que correctiva, frente a las dificultades en el aprendizaje.

-Un liderazgo eficaz y aceptado, distribuido por toda la escuela, y combinado con la participación, la colaboración, la colegialidad y la coordinación del profesorado.

-Una planificación cuidadosa, coordinada y flexible de los recursos, tanto desde el punto de vista curricular –acuerdos sobre el tratamiento de determinados contenidos, continuidad y coherencia entre niveles y aulas, delimitación de contenidos transversales, trabajo interdisciplinar, etc.-, como organizativo –uso de los espacios, tiempos y agrupamientos de los alumnos-.

-Un aprovechamiento sistemático de los recursos y espacios ordinarios para la atención a la diversidad y un uso acotado de los recursos especiales, estableciendo un continuo de posibilidades de adaptación, desde las menos específicas y significativas hasta las más específicas y significativas., asegurando que los recursos más específicos sólo se utilizan después de haber agotado las posibilidades de respuesta en espacios y recursos más ordinarios.

-Un aprovechamiento de las diversas formas de apoyo que los distintos miembros de la comunidad educativa pueden darse unos a otros.

-Una fuerte relación entre la escuela y su entorno, asegurando la participación de la comunidad en las políticas y decisiones de la escuela y estableciendo vínculos sustentadores entre la escuela y la comunidad.

-La existencia de apoyos externos, en forma de procesos de asesoramiento colaborativo, y también de políticas y actuaciones adecuadas por parte de las autoridades y administraciones educativas, como facilitadores del cambio en la línea marcada por las diversas condiciones anteriores.

En el caso de las aulas, estas informaciones remiten a un conjunto de condiciones que definen las formas y contextos de actividad productiva conjunta en que participan de manera ordinaria los distintos alumnos en el aula, delimitando los roles, relaciones, actividades, saberes, reglas y valores que experimentan a través de esa participación. También de forma esquemática, se puede decir que las aulas inclusivas muestran las condiciones siguientes (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2001; Bielaczyc y Collins, 2000; Collicott, 2000; Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2002; Tomlinson, 2001):

-Se plantean y diseñan como espacios de elaboración colectiva de conocimiento, mediante la realización de actividades auténticas y relevantes que comportan la resolución de problemas complejos.

-Constituyen espacios seguros, personal, afectiva y emocionalmente, para todos los que participan en ellas.

-Permiten y fomentan diversas formas de participación de los alumnos, demandando y enseñando capacidades múltiples.

-Resultan culturalmente cómodas para los distintos alumnos, al tiempo que apoyan el aprendizaje por parte de todos los alumnos de nuevos repertorios de capacidades culturalmente no familiares.

-Se organizan a partir de contextos de actividad simultáneos y diversificados, permitiendo que diversos alumnos o alumnas estén realizando simultáneamente tareas diferentes, con grados igualmente diferentes de autonomía con respecto al profesor o profesores presentes en el aula.

-Utilizan de manera sistemática el trabajo cooperativo y la colaboración entre alumnos.

-Promueven el aprendizaje autónomo y autorregulado, enseñando explícitamente las capacidades metacognitivas, motivacionales y sociales necesarias para la autorregulación del aprendizaje.

-Utilizan de manera sistemática la conversación educativa y promueven el uso intencional del habla por parte de profesor y alumnos para favorecer el aprendizaje.

-Utilizan recursos externos al aula como apoyo a los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en ella, estableciendo vínculos con otras aulas, dentro y fuera de la propia escuela, y con la comunidad.

-Incorporan y aprovechan las posibilidades de apoyo al aprendizaje individual y colaborativo que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Todos sabemos que en realidad muchas escuelas están bastante lejos de las condiciones señaladas y que conseguir estas condiciones supone un proceso lento y complejo. Es imprescindible concebir ese proceso en términos de grado, planteando mejoras progresivas, desde las condiciones de partida de cada centro, en aquellos aspectos en que puedan llevarse a cabo en cada momento con mayores posibilidades de éxito. Este proceso de cambio no puede ser idéntico en su forma ni en su desarrollo en los distintos centros pues la diversidad institucional también existe y debe tomarse en consideración.

Claves para avanzar hacia una escuela inclusiva

-La participación de todos y todas: Si buscamos la participación de todos los alumnos es importantísimo que los profesores expliquen claramente que se espera de ellos.

Es necesario explicar el proyecto a los propios alumnos, en todos los cursos, fijando objetivos individuales y de grupo. Mostrar, con nuestra actitud y con nuestros actos, que nosotros creemos en dicho proyecto, y que sobre todo, creemos en ellos y en su capacidad de crecer y aprender. Los alumnos están comprometidos en el proyecto a partir del momento en que lo viven.

No hemos de olvidar, en este sentido, todas las actividades de la vida escolar de nuestro centro: fiestas, salidas, convivencias, viaje de fin de curso, etc., todas y cada una de ellas han de ser accesibles a todos los alumnos sin exclusión. Es necesario prever y planificar más que nunca ya que intervienen muchos más elementos que en una escuela ordinaria.

-El papel de las familias: Avanzar hacia la escuela inclusiva también implica la complicidad de las familias. Avanzar todos juntos hacia la misma meta implica esto. En todas las reuniones, charlas y entrevistas con padres y madres hemos de abordar el tema:

explicar, matizar, escuchar, proponer. En ese diálogo estaremos creando la base de una cultura de inclusión de manera realmente compartida.

Es importante que las familias que tienen hijos con necesidades educativas especiales no tengan la sensación de que son distintas a las otras familias. Que se les está haciendo un favor incluyendo a sus hijos en una escuela ordinaria. Tienen los mismos derechos y deberes que cualquier otra familia a pesar de que el sistema actual no lo facilite. Estas familias muestran frecuentemente un agradecimiento desmesurado y no se permiten manifestar sus dudas, sus quejas, sus miedos...

-Una escuela hecha para todos: Un centro puede tener escrito en su proyecto educativo unos grandes propósitos pero sin la acción dirigida hacia ellos no sirven de mucho. Es necesario mantenerse alerta y practicar la evaluación de todo lo que se va haciendo. Aún con todo esto siguen existiendo barreras y dificultades relacionadas con las características de la escuela. Algunas de estas barreras y dificultades posiblemente puedan aparecer en otros centros escolares y otras pertenecen a nuestra realidad.

Otra interesante aportación a este campo, es el aprendizaje cooperativo entre alumnos como apoyo a la inclusión. *David Durán, Universidad Autónoma de Barcelona.*

Como ya hemos repasado anteriormente, la inclusión tiene que ver con la creación de comunidades en las que todos, tanto alumnos como profesores, se sienten reconocidos y se les ofrece oportunidades de estar, de participar y de aprender. Es necesario superar la competición y la individualización con el fin de convertir el aula en una comunidad en la que unos se ayudan a otros. Como dijo Sapon-Shevin (1999), “Nadie de nosotros es más capaz que todos juntos”. El aprendizaje cooperativo necesita diversidad ya que si los participantes de un grupo son distintos, puede haber varias cosas que enseñar y que aprender por parte de cada uno. Sería difícil que dos personas que saben exactamente lo mismo aprendiesen de manera interactiva. Para el aprendizaje cooperativo se necesitan distintos puntos de vista, informaciones distintas, pensamientos divergentes, diferencias individuales, etc. En resumen habría que crear un equipo heterogéneo. Tal y como sostiene (Monereo y Duran), 2002), el aprendizaje cooperativo no solo reconoce las diferencias entre los alumnos, sino que además les saca provecho académico. Así es pues, una metodología inclusiva.

Desarrollo de sistemas educativos inclusivos

A través de la investigación colectiva de sistemas escolares que se han llevado a cabo en países tan diversos como Australia, Brasil, Inglaterra, Rumanía, Portugal, España y Zambia, hemos procurado identificar los factores que tienen el poder o bien de facilitar o inhibir la promoción de prácticas inclusivas en las escuelas (Ainscow, 1999; Ainscow et al, 2006). Algunos de estos factores parecen potencialmente más poderosos y constituyen palancas de cambio (Ainscow, 2005). Sin embargo, la investigación de Ainscow sugiere que hay dos factores que, en particular cuando se vinculan estrechamente, parece que todos los demás les están subordinados. Estos factores son: la claridad de la definición en relación con la idea de inclusión, y las formas de evidencia que se utilizan para medir el rendimiento educativo. En este sentido, se han apoyado una variedad de sistemas educativos en la medida en que han procurado desarrollar una definición de inclusión que puede ser empleada para orientar la dirección en que deben promoverse las políticas y la normativa. Existen cuatro elementos que han tendido a predominar con fuerza y que se recomienda tomar en cuenta en aquellos sistemas educativos que están intentando examinar su propia definición funcional. Los cuatro elementos son los siguientes:

La inclusión es un proceso. La inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacarle partido. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.

La inclusión se interesa por la identificación y la eliminación de barreras. Por lo tanto, supone la recopilación y la evaluación de información proveniente de una variedad de fuentes, a fin de proyectar progresos en las políticas de educación y en sus prácticas. Se trata de aprovechar las diversas evidencias con miras a estimular la creatividad y solucionar los problemas.

La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. El término presencia está relacionado con el lugar donde los niños son educados y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. Con participación nos referimos a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos. El término éxito, tiene que ver con los resultados del aprendizaje del programa.

La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o de tener un bajo rendimiento. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que a nivel de estadísticas se encuentren bajo mayor riesgo sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

Desarrollo de un marco de referencia

Se ha desarrollado un marco de referencia basado en lo que la investigación internacional propone como características de los sistemas educativos que en la actualidad se encaminan con éxito en una dirección inclusiva (Ainscow, 2005; Ainscow et al, 2006; Dyson, Howes y Roberts, 2002). Los puntos de este marco de referencia deben ser vistos como ideales, esto es, como aspiraciones que pueden ser contrapuestas a los apañes actuales con el fin de detectar las áreas a desarrollar.

El marco de referencia consiste en cuatro *temas* superpuestos, a saber:

Conceptos. En un sistema educativo en proceso de convertirse en inclusivo:

- La inclusión es vista como un principio general que orienta todas las políticas y prácticas educativas.
- El programa y los sistemas de evaluación en él incluidos están diseñados para tener en cuenta a todos los alumnos.
- Todas las instituciones que trabajan con los alumnos. Incluyendo los servicios sanitarios y sociales, comprenden y apoyan las aspiraciones políticas a promover una educación inclusiva.
- Los sistemas incluyen procedimientos para supervisar la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos.

Políticas de educación. En un sistema educativo en proceso de convertirse en inclusivo:

- La promoción de una educación inclusiva está claramente presente en los documentos de política de educación de la administración.
- Los dirigentes ofrecen un claro liderazgo en materia de educación inclusiva.

- Las autoridades de todos los niveles expresan aspiraciones políticas consistentes para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas.

- Los líderes combaten a todos los niveles las prácticas no-inclusivas en las escuelas.

Estructuras y sistemas educativos. En un sistema educativo en proceso de convertirse en inclusivo:

- Se brinda especial apoyo especial a los grupos vulnerables de alumnos.

- Todos los servicios e instituciones involucradas en el trabajo con alumnos trabajan juntos coordinando las políticas y prácticas inclusivas.

- Todos los recursos, tanto humanos como económicos, se distribuyen de forma que beneficien a los grupos vulnerables de alumnos.

- Está claramente especificado el rol y las funciones de la provisión de servicios especializados, como los centros y unidades de educación especial, con objeto de promover la educación inclusiva.

Prácticas educativas. En un sistema educativo en proceso de convertirse en inclusivo:

- Las escuelas tienen estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos pertenecientes a sus comunidades.

- Las escuelas ofrecen apoyo a todos los alumnos vulnerables a la marginación, la exclusión, o en riesgo de un bajo rendimiento.

- Los formadores de maestros están preparados para enfrentar la diversidad entre los alumnos.

- Los maestros tienen la oportunidad de ampliar su desarrollo profesional en el campo de las prácticas inclusivas.

Resumen:

En resumen, se podría decir que la inclusión es todo aquello que engloba lo relativo a la discapacidad y necesidades educativas especiales, problemas de conducta y todas aquellas personas que están en riesgo de exclusión. Alumnos profesores y padres debemos trabajar juntos para promocionar una escuela y una educación para todos para

que toda persona sin importar sus diferencias individuales pueda relacionarse y participar en la sociedad.

Es importante conocer y trabajar las implicaciones de la inclusión tales como el respeto de la diversidad, el fomento del aprendizaje y la participación, la eliminación de todo tipo de barreras que impidan que ciertas personas puedan integrarse tanto en la escuela como en el componente social y la colaboración de las personas en todos los niveles (social, educativo y familiar).

Hay que saber que también existen unos condicionantes que ayudan a desarrollar las prácticas inclusivas como:

- Las actitudes y creencias del profesorado en relación con la diversidad
- Las habilidades, estrategias y materiales de aprendizaje de las que disponga el profesorado para dar respuesta a la diversidad
- El apoyo que tenga el profesorado tanto dentro como fuera de la escuela
- El compromiso de los Gobiernos.

Dentro de las aulas también se revelan algunos factores efectivos para una educación inclusiva, véase: La colaboración entre el profesorado, la cooperación entre estudiantes en el aprendizaje, los agrupamientos heterogéneos a la hora de realizar actividades que requieran formar grupos de alumnos, y por último, el uso metodologías efectivas de enseñanza basadas en la valoración psicopedagógica.

No hay que olvidarse tampoco de los procesos de inclusión educativa y los aspectos de la inclusión educativa, muy importante para centros y aulas. Podemos dividir los aspectos de la inclusión educativa en:

- Metodología: abarca todo tipo de estrategias llevadas a cabo con actividades y formas de trabajar en el aula.
- Organización: determinación y reflexión de las características de los centros y aulas inclusivas, así como de las claves para avanzar hacia una escuela inclusiva.
- Psicología: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva trabajando el tema de las diferencias individuales y la interacción entre los alumnos en relación con el aprendizaje escolar.

Conclusión:

A modo de conclusión, se podría decir que la inclusión implica atender a la diversidad, presentándose como un derecho de todos en el que todos debemos estar implicados y colaborar para conseguir eliminar cualquier barrera y evitar el riesgo de exclusión para aquellas personas que estén en peligro de ser excluidas o infravaloradas.

En la escuela, tanto profesores como alumnos debemos trabajar para fomentar esa inclusión, ya que la escuela es uno de los anclajes más importantes para la inclusión. Dentro de las bases conceptuales de la inclusión, nos encontramos con los alumnos con NEE y con el componente cultural. Para trabajar esa inclusión hay que tener en cuenta los procesos de inclusión educativa, así como sus aspectos organizativos, psicológicos y metodológicos.

En muchos proyectos educativos de escuelas y en varios documentos aparecen redactadas normas defendiendo y abogando por una inclusión en el marco social y educativo. Pero en la práctica todavía estamos atrasados en cuanto a lo que se quiere conseguir. Todavía sigue habiendo colegios con escasa o nula intervención de profesionales para alumnado con discapacidad y barrios con un componente cultural diverso, cuyos habitantes rechazan la convivencia o muestran incomodidad con otras culturas.

2- LA INTERCULTURALIDAD

Al igual que con la inclusión, vamos a ver varias aportaciones de autores a lo que es el concepto de la interculturalidad y su importancia en la escuela.

Varios de los autores que voy a mencionar a continuación hacen una definición de interculturalidad más orientada a la educación y a la escuela.

Teresa Aguado Odina define la educación intercultural como una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación educativa. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo.

Enseñar/aprender desde la perspectiva de la educación intercultural significa que todos y todas (profesores, amigos, alumnos y familias) deben aprender a negociar las normas y los valores que el grupo comparte y que permitirán alcanzar nuestros objetivos.

La adopción de medidas que favorezcan la igualdad de oportunidades pone a prueba nuestra capacidad de tolerancia y la apreciación de la diversidad como una fuerza valiosa.

Adoptar esta perspectiva implica (Guía INTER, 2005)

- Incrementar la exposición del alumnado a situaciones diferentes y a distintos bagajes y, como consecuencia, se incrementa el número de estrategias y habilidades a adquirir.
- Rechazar la idea del estudiante modelo. Si a los alumnos se les dejara de presionar para encajar en un modelo determinado, el proceso de aprendizaje se convertiría quizá en algo más fluido y deseable, en el que sería más fácil reconocer el mérito individual de una forma personal.

Dentro de este campo también es importante conocer el que no se considera intercultural. En cualquier caso, educación intercultural no es:

- Celebrar aisladamente las diferencias como por ejemplo, las semanas interculturales, días gastronómicos, días de la paz, etc.
- Clasificar a determinados grupos como “los otros” y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad.

- Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como “los otros”.
- Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos, como ocurre en las clases compensatorias.

Desde nuestro punto de vista, no se puede hablar de minorías culturales como algo ya dado y cerrado. No debemos clasificar a nuestros alumnos y alumnas en función de una cultura supuesta o por pertenecer a un grupo supuestamente minoritario. Lo que debe interesarnos como profesores y profesoras es lo que el alumno piensa, lo que sabe y lo que le interesa, lo que espera y lo que le preocupa.

2.1. Bases conceptuales de la Educación Intercultural.

Según Juan José Olivencia, las bases conceptuales de la Educación Intercultural son:

1- Diversidad

La diversidad es un concepto social y educativo que plantea que cada persona es distinta, y que las diferencias personales, sociales y culturales no deben ser motivo de exclusión y que más bien al contrario, debe aprovecharse para enriquecer las relaciones interpersonales en el ámbito educativo. La diversidad está presente en todo momento en el ámbito educativo.

Claves para una educación enmarcada en una realidad escolar que pretenda ser intercultural (Díaz-Aguado, 2002; Aguado, 2003).

- Una reflexión coherente y rigurosa sobre la educación en contextos educativos interculturales tiene que partir sobre una elaboración consciente y compleja del concepto de cultura que veremos en el siguiente apartado.
- Hay que destacar que una educación que pretenda favorecer la interculturalidad debe promover prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto.
- Este tipo de educación nos debe hacer reflexionar sobre elaboraciones y propuestas pedagógicas que influyan en todas las dimensiones del proceso educativo, ya que favorecer la diversidad cultural como valor educativo positivo y enriquecedor requiere espacios críticos de reflexión e innovación permanente en la acción educativa cotidiana.

- Por último, un aspecto fundamental de una educación que pretenda verse intercultural debe promover condiciones reales y efectivas para que se logre que estos espacios de intercambio cultural promuevan la igualdad de oportunidades, así como la superación de todas aquellas situaciones de racismo o discriminación que puedan surgir en los contextos educativos multiculturales.

2- Cultura:

Hay que señalar que la Educación Intercultural reconoce que la multiculturalidad a pesar de que genere numerosos conflictos, da la oportunidad de establecer nuevas interacciones sociales y culturales que cambien y transformen la convivencia. Por ello, ante esta situación se propone la utilización de conflictos para establecer entre los diferentes grupos unas relaciones de interdependencia enriquecedoras basadas en la valoración y el enriquecimiento mutuo (Aguado, 2002).

3- Ciudadanía:

La ciudadanía constituye un eje vertebrador en los planteamientos que constituyen la Educación Intercultural. Bárcena y Otros (1999) plantean la gran importancia de desarrollar en la escuela pública y democrática los principios de una ciudadanía intercultural, donde el conocimiento, el respeto y el reconocimiento mutuo fueran baluartes de toda acción socioeducativa, partiendo del marco de una convivencia respetuosa y fructífera y desde el mundo de los valores sociales enriquecedores y constructivos como la paz, la justicia y la solidaridad.

4- Identidad:

El tema de la identidad cultural emerge con fuerza debido a dos fenómenos que se están produciendo de forma simultánea en nuestra sociedad: por un lado la globalización y por otro los nacionalismos. En este sentido tal y como afirma Bartolomé (1997), la globalización a nivel cultural conlleva una mayor homogenización en costumbres, maneras de vivir y más valores compartidos entre personas de diversas culturas. Frente a esto, nos encontramos con un impulso de los nacionalismos, que plantean una vuelta a lo particularista como una forma de adaptarse ante un mundo globalizado, donde las identidades culturales de determinados grupos temen perder sus sentimientos de pertenencia y sus propios procesos de comunicación y construcción identitaria.

2.2 La escuela intercultural

La escuela intercultural es aquella que asume los objetivos propios de la educación intercultural y responde al reto de educar a todos y a todas teniendo en cuenta las diferencias culturales de cada individuo.

El medio escolar es un sistema integrado por un número de factores identificables, tales como las actitudes y valores del alumnado y el personal, las características de los estudiantes, sus familias y comunidad; los procesos didácticos aplicados, procedimientos y estrategias de evaluación, el currículo manifiesto y oculto, los materiales y contenidos de enseñanza. En un medio escolar intercultural cada una de esas variables refleja la igualdad sociocultural.

Ejemplo de un medio escolar intercultural basado en el paradigma holístico multifactorial (se fundamenta en la numerosa evidencia científica que demuestra que las personas somos algo más que “una etiqueta categórica” que sólo sirve para clasificar y excluir, porque actuamos en un entorno interactivo que nos condiciona facilitando u obstaculizando nuestro desarrollo, aprendizaje y comportamiento).

- El personal de la escuela mantiene actitudes y valores democráticos.
- La escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad étnica y cultural.
- Los procedimientos de diagnóstico y evaluación favorecen la igualdad de oportunidades/resultados.
- El currículo y los materiales de enseñanza presentan las diversas perspectivas culturales sobre conceptos, resultados y problemas.
- El pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y promovidos.
- Los estilos de enseñanza y motivación son utilizados según los grupos culturales.
- Los estudiantes de diferentes grupos culturales disfrutan del mismo estatus en la escuela.
- Los profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer formas variadas de racismo y emprender acciones orientadas a su eliminación.

Cada una de las dimensiones anteriores debe ser abordada para transformar la escuela y repensarla desde un enfoque intercultural.

(Oakes, 1985): Hay cinco dimensiones que configuran de forma decisiva el clima escolar y que son claves a la hora de desarrollar un enfoque intercultural en la escuela:

- Clasificación en grupos homogéneos según clases, áreas, programas o actividades. Los efectos más perniciosos son la alineación y marginación que supone para los estudiantes con menos recursos económicos y culturales.
- Diagnóstico y evaluación. Las pruebas y técnicas de diagnóstico no tienen en cuenta peculiaridades culturales o estilos de aprendizaje que se adaptan culturalmente, sino que presentan un alto componente verbal y seleccionan atendiendo casi exclusivamente a aspectos en los que los grupos minoritarios presentan niveles más bajos.
- Metodología/Currículo: Se plantean objetivos y se utilizan estilos de enseñanza, técnicas y métodos poco flexibles y adecuados a la variedad cognitiva/afectiva del alumnado. Los textos y materiales no reflejan la diversidad social y cultural.
- Organización espacio-temporal: los horarios suelen ser poco flexibles y poco adaptados a las necesidades, rutinas y hábitos de los alumnos y alumnas de grupos culturales minoritarios.
- Participación: Se refiere a la implicación de los alumnos y sus familias en la elaboración de las normas que regulan la conducta y la disciplina. Los estudiantes de culturas distintas a la mayoritaria perciben que sus tradiciones, lenguaje y experiencias vitales están excluidas de la escuela.

2.3. Propuestas para el cambio y la mejora de la escuela

Vamos a empezar por reconocer nuestros referentes culturales. Todos tenemos una experiencia que es multicultural, pues vivimos marcos de referencia culturales múltiples. Lo que se propone acercarnos al otro, llegar a comprender las diferencias culturales de personas y grupos con la mirada en el etnógrafo, comprender al otro desde su propia perspectiva, conocer la manera en que cada uno construye su propio mundo (metodología de la escucha), a través de entrevistas, historias de vida y grupos de discusión.

Es importante conocer las cuestiones de entrevista que plantea Spindler al alumnado en cuanto a la identificación de componentes socioculturales. En las cuestiones este autor aborda:

- Formas de comportarse y actuar
- Formas de comportarse al relacionarse con los demás
- Cosas que se espera que sucedan (expectativas pasadas y futuras)
- Reglas y normas de conducta
- Sanciones y castigos

2.4. Familia, escuela y comunidad

La familia es una construcción cultural en la medida en que tanto sus componentes como su estructura funcional dependen del marco cultural de referencia en el que se configura.

Las relaciones entre la familia y la escuela

La participación de la familia en la escuela es muy importante. A continuación se exponen algunas de las ventajas y beneficios que se pueden observar cuando hay una buena relación entre la familia y la escuela. (Henderson y Berla, 1994).

Beneficios para los alumnos:

- Mayor rendimiento (mejores calificaciones).
- Más asistencia y tareas terminadas más veces.
- Mejor actitud y comportamiento.
- Mayores tasas de graduación/titulación.
- Mayor matriculación en educación post obligatoria.

Beneficios para la escuela:

- La motivación e implicación de los profesores mejora.
- La valoración de los profesores por parte de los padres es más positiva.
- Más apoyo de las familias.
- Mayor rendimiento del alumnado.
- La percepción de la escuela en la comunidad también se ve mejorada.

Beneficios para la familia:

- Los padres tienen mayor confianza en la escuela.
- El profesorado tiene mejores opiniones de ellos como padres y mayores expectativas hacia sus hijos.
- Los padres confían más en su capacidad para ayudar a sus hijos en el aprendizaje.
- Los padres se suelen implicar en actividades de formación continua.
- Se garantiza una mayor continuidad entre las pautas que se dan entre la escuela y la familia.

No debemos olvidar que entre la escuela y la familia existe una preocupación común, que es el aprendizaje del hijo/estudiante. Es ese foco compartido el elemento sobre el que se puede y se debe construir una relación igualitaria entre ambas instituciones.

Enmarcada en la propuesta de construir esta relación comunicativa familia-escuela, es importante que la cultura de las familias de los estudiantes se integre en el currículo de la escuela.

Comunicación, colaboración y participación de las familias

La colaboración y participación de la familia puede darse en distintos momentos, para diferentes actividades y en diferentes grados. Epstein y Salinas (2004) conciben estas relaciones como una asociación de familia y escuela en términos de igualdad, basada en el interés común por el aprendizaje y el bienestar del alumnado. Describen 6 tipos de implicación entre familia, escuela y comunidad, planteadas de manera bidireccional:

A) Ser padres y madres

- Ayudar a las familias con estrategias sobre cómo ser buenos padres/madres, apoyo a las familias, comprensión de las diferentes etapas evolutivas de niños y adolescentes y establecimiento de condiciones en casa que favorezcan el apoyo para cada edad y nivel educativo.
- Apoyo a las escuelas para la comprensión de los antecedentes, la cultura de la familia, así como los objetivos que éstas se plantean para sus hijos/as.

B) Comunicación

- Comunicación con las familias sobre los programas escolares y el progreso del alumnado.

- Crear canales bidireccionales de comunicación entre la escuela y la familia.

C) Voluntarios/as

- Favorecer la participación, formación, actividades y horarios que faciliten la implicación de las familias como voluntarios o como audiencias en la escuela o en otras instituciones.

- Capacitar a los educadores para trabajar con voluntarios que apoyen a los estudiantes y la escuela.

D) Aprendizaje en casa

- Implicar a las familias en el aprendizaje académico en casa, incluido la realización de deberes, establecimiento de objetivos, y otras actividades relacionadas con el currículo.

- Motivar al profesorado para que plantee tareas para casa que permitan a los estudiantes compartir y discutir con sus familias aspectos interesantes.

E) Toma de decisiones

- Incluir a las familias como participantes en los procesos de toma de decisiones del centro, gobierno y desarrollo de actividades a través de consejos escolares, comités, o asociaciones de madres y padres.

F) Colaboración con la comunidad

- Coordinar recursos y servicios para las familias, los estudiantes y la escuela con los grupos de la comunidad, incluyendo empresas, agencias, organizaciones y asociaciones culturales, universidades, y capacitar a todos para contribuir en la medida de sus posibilidades al desarrollo de la comunidad.

- Favorecer la participación de la comunidad en el centro: implicar a voluntarios en tareas de mediación social y educativa, traductores, ofrecer espacios en el centro para asociaciones (culturales, de madres y padres, deportivas, formativas como escuela de música, asociaciones de inmigrantes...).

En algunas escuelas se invita a las familias a organizar y participar en excursiones, realizar actividades en el aula como leer o contar cuentos, hablar de sus trabajos y profesiones, hacer algún trabajo manual, etc. Es interesante promocionar el uso de redes de cooperación y apoyo mutuo entre las familias como un recurso escolar.

2.5. Comunidades de aprendizaje

Un caso especial de colaboración y participación, que trata no sólo de implicar a las familias, sino también de abrir el centro a la comunidad, lo constituyen las llamadas comunidades de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje pretenden implicar de forma efectiva a todos los agentes educativos y comunitarios en el proceso educativo, entendido éste de la forma más amplia y multidireccional posible: el centro deja de ser únicamente una escuela y trata de convertirse en un lugar de formación, encuentro y desarrollo de la comunidad en su conjunto. Se basan en la acción coordinada de todos los agentes educativos dentro del aula: los profesores como principales responsables, los padres ejerciendo como voluntarios y los voluntarios de otras asociaciones e instituciones como colaboradores en las tareas del aula. Todos ellos tienen capacidad para enseñar y aprender, y para mejorar el aprendizaje en el aula.

Resumen:

En resumen, se puede decir para trabajar y fomentar la interculturalidad hace falta tener en cuenta sus bases conceptuales como son la diversidad, la cultura, la ciudadanía y la identidad. La interculturalidad es uno de los importantes pilares que forman la inclusión, por lo tanto, también es esencial la cooperación entre las personas para fomentarla.

Uno de los anclajes más relevantes dentro de la interculturalidad es la escuela. Si queremos evolucionar hacia una escuela intercultural, debemos tener en cuenta algunos aspectos importantes como los siguientes:

- El personal de la escuela mantiene actitudes y valores democráticos.
- La escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad étnica y cultural.
- Los procedimientos de diagnóstico y evaluación favorecen la igualdad de oportunidades/resultados.
- El currículo y los materiales de enseñanza presentan las diversas perspectivas culturales sobre conceptos, resultados y problemas.
- El pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y promovidos.
- Los estilos de enseñanza y motivación son utilizados según los grupos culturales.

- Los estudiantes de diferentes grupos culturales disfrutan del mismo estatus en la escuela.
- Los profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer formas variadas de racismo y emprender acciones orientadas a su eliminación.

Para cambiar y mejorar la escuela también es inminente la participación de las familias, la cual, si es considerable, proporciona ventajas a la escuela y beneficios tanto para profesores como para alumnos. La participación de las familias es muy importante en este caso, ya que muestra iniciativa por parte de los padres para ayudar a que sus hijos puedan integrarse. El niño aparte de la escuela, cuenta con otros anclajes. Si esos anclajes se unen y cooperan entre sí, facilitarán la inclusión del niño tanto en la escuela como en la sociedad.

Conclusión:

A modo de conclusión, se puede decir que la interculturalidad es uno de los pilares de la inclusión más importantes a tener en cuenta en nuestra sociedad. Esto engloba la convivencia y el respeto de unas culturas hacia otras.

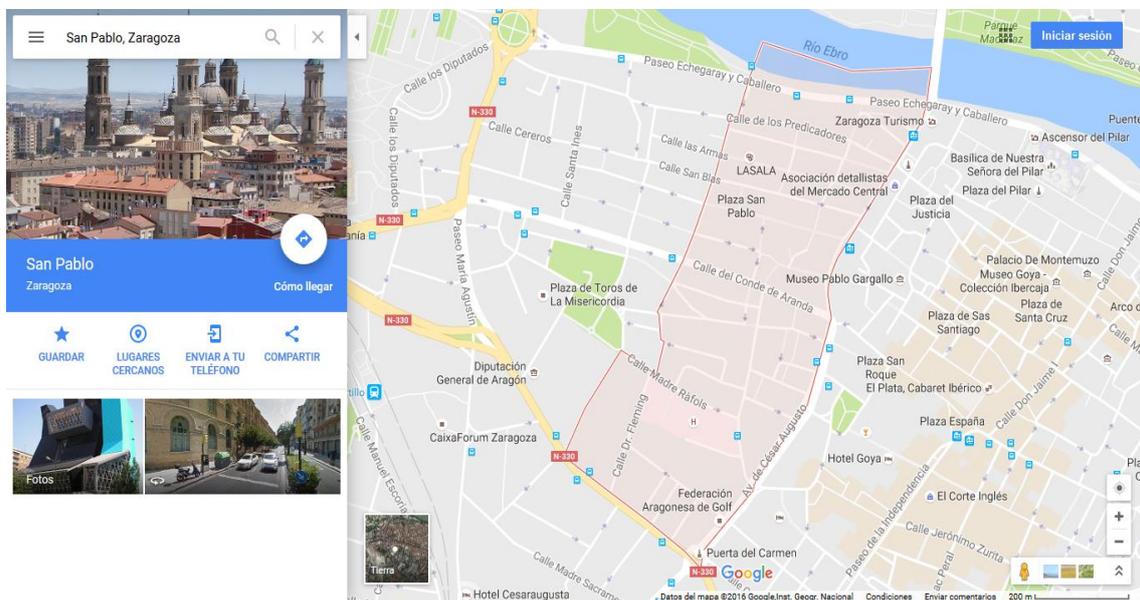
En muchas de nuestras escuelas se puede observar que el componente cultural es diverso (en unas más que otras). Los maestros, padres y alumnos deben trabajar juntos para favorecer la interacción entre niños de distintas culturas en el espacio escolar.

Fuera de la escuela hay también muchos anclajes de inclusión que se pueden utilizar para impulsarla y favorecerla pero no hay que olvidarse de que un factor muy importante, por el cual todavía no hemos llegado al cénit de la inclusión, es la mentalidad de las personas que componen la sociedad, es decir, aunque podamos desarrollar muchos anclajes de inclusión en lugares para que puedan convivir distintas personas con sus diferencias individuales y sus culturas, si no cambiamos la mentalidad de rechazo a la convivencia con otra cultura no podremos forjar todos los pilares de la inclusión. Estas últimas líneas se refieren a una parte importante dentro de la inclusión: la diversidad cultural. No podemos utilizar el término inclusión para referirnos solamente al alumnado con discapacidad ya que las personas que vienen de otros países y pertenecen a otra cultura necesitan anclajes y apoyos para poder incluirse dentro de nuestro sistema y socializarse con las personas de nuestro entorno.

MARCO PRÁCTICO

TRABAJO DE CAMPO. EL BARRIO DE SAN PABLO

Una vez presentado el marco teórico sobre la inclusión e interculturalidad, procederé a redactar el análisis realizado en el Barrio de San Pablo de Zaragoza, para contrastar alguno de los aspectos teóricos vistos anteriormente.



Al primer sitio que he ido, es el CEIP Santo Domingo, un colegio situado en la calle Predicadores y que se caracteriza por la diversidad cultural del alumnado.

Antes de ir he preparado cinco cuestiones a modo de entrevista de carácter cualitativo. He sido atendido por el director del colegio y ha respondido lo siguiente.

1- Entrevista CEIP Santo Domingo:

1. ¿Qué técnicas y estrategias se utilizan para fomentar la inclusión en el centro? ¿Y en las aulas?

Dentro de la inclusión en cuanto a discapacidad y educación especial contamos con las adaptaciones curriculares y profesores especialistas pero en cuanto a diversidad cultural

prácticamente nuestro proyecto educativo de centro está hecho para una escuela intercultural.

2. Diversidad cultural en el centro y actividades de carácter intercultural

Más del 50% del alumnado es de origen árabe

Alumnado español no llega ni al 5%

También hay un porcentaje notable de población sudamericana y africana.

Población portuguesa y centroeuropea (Rumanía, Bulgaria)

El colegio no realiza ninguna actividad en concreto y exclusivamente de carácter intercultural ya que todo el proyecto educativo de centro engloba acciones de carácter intercultural. Se utiliza la metodología de los grupos interactivos.

3. Participación de los padres en el centro.

La participación de los padres en el centro no es nula pero tampoco es tan alta como se desearía pues los padres participan en alguna actividad o evento del colegio, carnaval, navidad, etc. pero cuando se trata de algo más complejo no hay apenas participación. Es notada una falta de iniciativa por la participación. Esto repercute negativamente tanto en el colegio como en las familias

En el colegio no hay AMPA.

4. ¿Cómo tratáis el tema de comunicación con las familias en caso de que no entiendan la lengua española. ¿Habéis necesitado traductor alguna vez?

CAREI. Centro Aragonés de Recursos de Educación Intercultural.

Para comunicarnos con los padres hemos necesitado traductor exclusivamente en ocasiones de firma de documentos como en el caso de adaptaciones curriculares, o para explicarles el centro cuando ingresan nuevos alumnos.

En otras ocasiones no han necesitado traductor ya sea de alguna tutoría o alguna situación que haya requerido la comunicación con los padres. “Si dos personas se quieren entender se acaban entendiendo”.

5. ¿Qué otros anclajes existen en el barrio para la inclusión aparte de la escuela?

En este barrio está la casa juventud muy cerca del colegio.

Se cuenta también con una asociación de tiempo libre (Cadeneta) que organiza actividades para los niños y niñas de todas las edades, al menos las edades que abarca la primaria.

También está el antiguo instituto Luis Buñuel que ahora es un centro social comunitario.

Puntos de la entrevista a analizar:

En la primera cuestión nos resume que en cuanto a educación especial y discapacidad sus recursos y técnicas son muy parecidas a la de todos aquellos colegios que tienen sus aulas separadas de las ordinarias en las que el/los/la/las especialistas atienden a los alumnos.

Pero en cuanto a diversidad cultural, la situación ya cambia pues el propio proyecto está hecho para una escuela cultural según afirma el director. Uno de los importantes puntos de los que me habló fue el tema de los grupos interactivos.

Se trata principalmente de dividir a los alumnos por grupos heterogéneos de 3 o 4 personas cada grupo y proponerles una tarea que deben resolver en 15/20 minutos.

De lo que se trata es que alumnos con diferente nivel académico y de distintas culturas interactúen entre ellos. Trabajar en grupos interactivos es muy motivador para los alumnos y se aprende mucho.

También hay muchas otras metodologías de trabajo con los alumnos, que se han estado llevando a cabo en ese centro:

Tertulias literarias: consisten en reuniones de diferentes personas que escogen una obra literaria, la leen en conjunto y después la comentan en colectivo. Es una buena forma para trabajar la lectura en el aula

- Durante la entrevista también me ha mencionado el CAREI, el cual les ayuda con el tema de traductores y con cualquier cuestión de carácter intercultural.

No me ha hablado mucho sobre lo que es pero luego he decidido investigar en internet y es un centro de recursos que ayuda y fomenta el desarrollo de la educación inclusiva. Cuenta con varios grupos de profesionales y varias actividades que sirven para reforzar la educación inclusiva en las aulas: actividades de literatura, musicales, textos para la sensibilización, grupos interactivos, aprendizaje del idioma español, etc.

El **CAREI** también está vinculado con el servicio de Atención temprana del IASS, donde profesionales de distintos campos ofrecen:

- Evaluación neuropedriática
- Evaluación médico-funcional y rehabilitadora
- Evaluación psicológica y psicoterapia
- Logopedia
- Evaluación, trabajo social y más servicios.

Otro aspecto de la entrevista dentro de la misma cuestión de la familia, es la mención que hace de la falta de iniciativa para participar en la escuela por parte de las familias.

Como ya mencionamos en alguna aportación teórica es muy importante que la familia participe en el centro. La no participación o escasa participación de la familia en el centro supone desventajas para ambos, y sobre todo para los alumnos. Los apoyos con los que cuenta un alumno deben estar vinculados y trabajar juntos para ayudar al niño en su desarrollo académico, social y educativo. Si no hay vinculación o no hay confianza entre estos apoyos el alumno es el que más sale perjudicado. Como bien mencionaba antes en mi marco teórico dentro de la educación intercultural, la participación de las familias de los alumnos en el centro supone mutuas ventajas, es decir, todos salen beneficiados:

Beneficios para los alumnos:

- Mayor rendimiento (mejores calificaciones).
- Más asistencia y tareas terminadas más veces.
- Mejor actitud y comportamiento.
- Mayores tasas de graduación/titulación.
- Mayor matriculación en educación post obligatoria.

Beneficios para la escuela:

- La motivación e implicación de los profesores mejora.
- La valoración de los profesores por parte de los padres es más positiva.
- Más apoyo de las familias.

- Mayor rendimiento del alumnado.
- La percepción de la escuela en la comunidad también se ve mejorada.

Beneficios para la familia:

- Los padres tienen mayor confianza en la escuela.
- El profesorado tiene mejores opiniones de ellos como padres y mayores expectativas hacia sus hijos.
- Los padres confían más en su capacidad para ayudar a sus hijos en el aprendizaje.
- Los padres se suelen implicar en actividades de formación continua.
- Se garantiza una mayor continuidad entre las pautas que se dan entre la escuela y la familia.

Una vez acabada la entrevista me dispongo a recorrer el barrio investigando en más sitios. Como se puede observar en la última cuestión de la entrevista mi intención no era sólo ir al colegio, pues hay más anclajes para la inclusión en el barrio como son los citados por el director de la escuela.

2. Otros anclajes para la inclusión.

2.1. Centro de tiempo libre cadeneta

Uno de los anclajes es el *centro de tiempo libre cadeneta*, situado en la plaza Santo Domingo. Este centro abre por las tardes a las 16:00 y cierra a las 21:00. Entre las 17:30 y las 19:30 entran los niños a jugar. Este centro es un buen recurso para que los niños precedentes de distintas culturas que viven en la misma zona interactúen, hablen, dialoguen, etc.

Una vez dentro del centro, hablé con dos de los monitores. Para este caso no había preparado una entrevista semiestructurada como es en el caso del colegio así que simplemente pedí información sobre dos puntos:

Uno de ellos trataba del tipo de programación que seguían y como organizaban todo.

Su programación es anual, es decir, deciden en reuniones que van a trabajar cada año como por ejemplo un tema en concreto: el transporte y la contaminación, y como lo van a hacer.

En eventos especiales organizan actividades de la temática (navidad, semana santa, Halloween, etc.)

Durante la semana tienen un horario organizado en el que plantean distintas actividades

El otro punto que traté fue el tipo de actividades que hacen:

La asociación realiza actividades educativas en el tiempo libre, dirigidas a todos los niños y niñas de 3 a 14 años. Lo hace en la calle, en el centro (asamblea, juego libre, cine, contador de cuentos, psicomotricidad, etc.), en la plaza, o en la naturaleza haciendo especial esfuerzo con aquellos menores en dificultad social. El centro cuenta con dos ludotecas, una de ellas es para niños de 3 a 7 años y la otra de 8 a 14.

El centro organiza excursiones: normalmente son salidas a lugares cercanos en la ciudad, pero también intentan hacer aunque sea en verano alguna excursión más larga, como por ejemplo al campo, la montaña.

El centro también trabaja con otras entidades, como por ejemplo, Ameyar que trabaja la mediación y la convivencia entre los vecinos del barrio.

El centro está gestionado por una fundación privada (*Federico Ozanam*) pero todos los niños que entran allí, lo hacen gratis.

2.2. La carrera del gancho

Ozanam, desde 2004, impulsa la dinamización social artística del Barrio del Gancho basada en el arte, con propuestas como *La Carrera del Gancho* cuyos objetivos se resumen en:

- Crear espacios y experiencias reales de encuentro y relación entre personas, vecinos, jóvenes, etc.
- Crear identidad de barrio a través de la experiencia artística y con el Arte.
- Crear un evento sociocultural abierto a la participación de “los /las excluidos/as del arte y la cultura”, que permanezca en el tiempo y sea patrimonio del Barrio.
- Dinamizar las relaciones sociales entre personas y colectivos de distintas culturas y procedencias y promover la convivencia intercultural y la cohesión social en el Barrio del Gancho en el Casco Histórico.

Tal y como redacta en su programa la fundación Federico Ozanam, la Carrera del Gancho nació como un proyecto de dinamización social y cultural con el objetivo claro de impulsar la convivencia intercultural y mejorar la cohesión social realizando una labor educativa y preventiva y reforzando las capacidades de la propia comunidad y sus vecinos/as individuales y colectivos para dar las respuestas más idóneas a los retos que como barrio tiene planteados. Y todo ello reforzando además de forma inespecífica procesos educativos individuales y grupales desarrollados desde distintos recursos del barrio. Y dando protagonismo al mayor número de vecinos/as agrupados o no, y con ellos a todo el barrio.

Se trata de un proceso, que en su desarrollo a lo largo del tiempo (de 6 a 8 meses según la edición), trata de poner en relación recursos socioeducativos del entorno (Colegios de Primaria, IES de Secundaria, Centros de Tiempo Libre y Casas de Juventud y PIEE tanto de primaria como de Secundaria), entidades privadas y recursos públicos (Centros Formativos, Centros y Recursos de Servicios Sociales, Centros de Atención a Personas en Dificultad Social), asociaciones y colectivos del barrio (Asociaciones de Comerciantes, de Vecinos, de Inmigrantes, ONGs, emprendedores, empresarios y hosteleros), hasta colectivos artísticos (grupos musicales, compañías de teatro, grupos de danza) y artistas a título individual tanto amateurs como profesionales y asociaciones y grupos culturales. Y por supuesto a vecinos y vecinas a individuales, ciudadanos y ciudadanas del barrio y de la ciudad entre sí (son especialmente significativas las acciones que se desarrollan en otras zonas del barrio como la Madalena y están vinculadas al proceso.

Y todo ello como soporte para la realización de un evento de dinamización social, educativa y artística en el que los/las propios/as vecinos/as del barrio -agrupados o no en colectivos o asociaciones- pueden participar como actores del propio proceso organizativo, generando ideas y propuestas, en la adquisición de destrezas artísticas, o en la realización de los elementos del atrezzo o la ambientación de la fiesta (en los talleres de vecinos/as) y también colaborar en el desarrollo de la fiesta final.

Así se combina adecuadamente la preparación de la fiesta –en un proceso de trabajo formativo individual y fundamentalmente grupal y colectivo- con la ejecución y el desarrollo de la misma –mediante la presentación del resultado de algunos de los talleres, grupos y acciones preparadas para dicha fiesta final. Participan en el desarrollo del evento un alto número de colectivos, recursos y entidades públicas y privadas del entorno del

Casco Histórico de Zaragoza así como un número importante de niños/as, jóvenes y adultos/as, por el sólo hecho de divertirse y mostrar sus destrezas y/o habilidades con la ayuda de los artistas profesionales que participan en el proceso dinamizando y formando a los participantes en los talleres preparatorios (bailarines, cantantes, payasos, artistas plásticos, actores de teatro, circo, músicos, etc.).

En un proyecto de estas características, la dimensión intercultural está presente desde sus inicios, puesto que dicho proyecto nace con la pretensión de impulsar la relación cotidiana entre los/las vecinos/as de un barrio en el algunas ocasiones las relaciones sociales no fluyen adecuadamente tanto en los/las vecinos/as asentados/as ya en él como entre los/las vecinos/as procedentes de procesos migratorios globales y/o mundiales – árabes (marroquí y argelinos en su mayoría), portugueses, rumanos, senegaleses y/o centroafricanos, latinoamericanos, orientales (chinos fundamentalmente)-; y tampoco entre ambos grandes grupos entre sí. La Carrera del Gancho, como evento cultural permite de forma casi inconscientes e imperceptible, pero contundente y coherente, poner en relación a personas de todos estos diversos grupos culturales presentes en el barrio tanto como participantes o creadores como espectadores por medio de un vehículo de relación en el que todos coinciden sintiéndolo como propio: el ARTE y lo ARTÍSTICO.

El proyecto por tanto, integra de forma coherente el proceso de trabajo previo con el evento final, cuyo resultado congrega a los espectadores del barrio –muchos de los cuales han participado antes en la construcción de elementos, en los actos previos –talleres, cursos en los colegios, csl, escuelas de formación, etc, o han acompañado a sus hijos a participar, conocen a alguien o se interesan por las actividades que tendrán lugar – y a los espectadores de la ciudad, -a sus pasacalles, talleres abiertos, muestras, intervenciones artísticas, exposiciones, conciertos, actuaciones y a sus propuestas de ocio, compras y gastronomía (Muestra de Cultura, Vino y Calle, Market Replacé, Ruta de Tapas o Semana Gastronómica Intercultural).

Finalidad de la carrera

Crear una experiencia comunitaria de participación, dinamización, convivencia entre personas, culturas, generaciones presentes en el barrio de S. Pablo, que complementen aquellos procesos educativos individuales y/o grupales que ya están en marcha en los colegios, centros formativos, centros de tiempo libre infantiles y juveniles, etc, con una

incorporación progresiva de todos los agentes sociales, vecinos/as organizados o no comerciantes, hosteleros/as, etc, a un proceso de participación abierto y general del máximo de agentes y recursos del Barrio, que se enriquece y perfecciona año tras año.

2.3. Centro Social comunitario Luis Buñuel. Proyecto Estonoesunsolar:

También me acerqué a informarme sobre el barrio al antiguo instituto **Luis Buñuel**, que actualmente, es un **Centro Social Comunitario**. Allí me dieron información sobre su página, en la que encontré información sobre el proyecto “estonoesunsolar”.

Otro de los anclajes para la inclusión social de esta zona fue El proyecto del ayuntamiento *estonoesunsolar*, que reformó varios solares abandonados y derruidos para convertirlos en zonas de juego donde se pudiera juntar la gente y los niños de la zona para jugar.

Las prioridades del proyecto fueron:

- Limpieza y adecuación de todas las medianeras y solares del Casco Histórico de Zaragoza
- El empleo
- El imaginario y la identidad

Agentes implicados en el proyecto

El Ayuntamiento de Zaragoza, el Colegio Oficial de Arquitectos de Zaragoza, El espacio Joaquín Roncal de la Cai y la empresa Imaginarium.

Acciones realizadas

Acciones físicas y ambientales: Saneamiento de solares y construcción de jardines, huertos compartidos, espacios públicos infantiles, espacios deportivos. La primera intervención del proyecto y la más significativa fue en el casco histórico ya que se trataba de un programa experimental y era el primer contacto con el ciudadano, el cual presentó sus propuestas de los nuevos usos de los solares.

Posteriormente se realizaron unos talleres infantiles, que contaron con la presencia de 20 arquitectos de prestigio de Zaragoza, el Colegio de Arquitectos de Zaragoza y la Escuela de Arquitectura, bajo la dirección del equipo de “estonoesunsolar”

Acciones desde el punto de vista social: programa de actividades, mantenimiento, pedagogía, sensibilización y cultura con los vecinos y los colegios y equipamientos de alrededor, que han ido mejorando y enriqueciendo estos lugares.

En Junio de 2010 ya se estaba inaugurando el solar número 29. Algunos de los nuevos solares intervenidos salen ya de la trama urbana del casco histórico.

Resultados del proyecto a corto y medio plazo

El resultado final ha sido muy positivo debido a la magnífica acogida por parte de los vecinos de Zaragoza. Este programa ha permitido la apertura de veintinueve nuevos espacios públicos que han sido propuestos y proyectados conjuntamente a los habitantes de estos entornos y se han convertido en nuevos focos de regeneración urbana.

En 2011 se ha empezado ya la tercera edición del programa, con un presupuesto de 2.000.000 euros, mayor que en 2010. Se han recibido más de cuarenta solicitudes de todas las Juntas de Distrito y barrios rurales del Ayuntamiento de Zaragoza. Se están diseñando los primeros seis proyectos.

Hay que añadir también que este proyecto sufrió fuertes críticas por la dejadez de algunos de los lugares que anteriormente había saneado y reformado. Cuatro años después de que el proyecto aterrizara en el Casco Histórico de Zaragoza, las inversiones fueron muy escasas y los solares se empezaron a hallar descuidados, empezó a haber mobiliario urbano destrozado por la falta de recursos para el mantenimiento de la zona.

Se dejó de invertir tiempo y dinero en el proyecto y muchos habitantes de Zaragoza empezaron a criticarlo y a decir que había sido un derroche de tiempo y dinero.

De todas formas, aún quedan espacios en el barrio que están en buen estado:



Con esto, ya finalizaría mi trabajo de campo. La inclusión es un tema muy amplio por lo que aún quedan futuras líneas de investigación abiertas con este documento.

Lo que he podido observar en la realidad con el análisis es que disponemos de muchos anclajes para la inclusión de todo tipo de personas sin importar sus diferencias individuales, pero los anclajes pierden fuerza si la mentalidad de la sociedad es cerrada y rechaza la convivencia con pertenecientes a otras culturas.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA (INTERNET)

<http://psicotdah.com/inicio/mision/>

<http://carei.es/>

https://www.google.egfe_rd=cr&ei=P94IWIHDL83O8gfD14CwCA

https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57729/sto_domingo.pdf/b74542c6-b1d2-4f0f-a54e-a1c151114fdb

<http://aulainterultural.org/experiencias/41santodomingo-monografico.pdf>

<http://www.buenaspracticacomunitarias.org/buenas-practicas/11-la-carrera-del-gancho-convivencia-ciudadana-zaragoza.html>

<https://www.google.es/maps/place/San+Pablo,+Zaragoza/data=!4m2!3m1!1s0xd5914ea76c80e8b:0xf8e165412890ec51?sa=X&ved=0ahUKEwiEwc7uuKHQAhVLI8AKHaORDBIQ8gEIHDA>

<http://www.ozanam.es/dinamizacion-comunitaria/centro-de-tiempo-libre-cadeneta>

http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/temadia/proyecto-estonoesunsolar-victima-dejadedez-mal-uso_784081.html

http://www.laciudadviva.org/recursos/documentos/B4_Plan_de_empleo_estonoesunsolar_2.pdf

CITAS BIBLIOGRÁFICAS (AUTORES)

AGUADO (2003: 63): Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela. Catarata Editorial.

AHMED IJAZ (1982): Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela. Catarata Editorial.

AINSCOW Y CÉSAR (2006); AINSCOW, BOOTH Y DYSON, (2006): La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

APPLE Y KING (1977): Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela. Catarata Editorial.

BARTOLOMÉ Y CABRERA (2003): Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva. Ediciones Aljibe. Málaga.

BERESFORD, HARRIS, HOPKINS Y WEST (2001): La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

BIELACZYC Y COLLINS (2000): La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

CARBONELL (2002): Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva. Ediciones Aljibe. Málaga.

COLL Y MIRAS (2001): La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

DÍAZ-AGUADO (2002): Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva. Ediciones Aljibe. Málaga.

ECHEITA (2006): La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

ESOMBA (1999): Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva. Ediciones Aljibe. Málaga.

JANNEY Y SNELL (2006): La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

JAVIER ONRUBIA: La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

MARCHESI Y MARTÍN (1998): La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

NES Y STROMSAD (2006:168): La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

NILHOM (2006:438): La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

OAKES (1985): Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela. Catarata Editorial.

PINO, DEL Y RUBIO (2016): Los estados de Bienestar en la encrucijada. Madrid. Tecnos.

RAMSEY, BATTLE BOLD Y WILLIAMS (1989): Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela. Catarata Editorial.

SÁEZ Y MOLINA (2006, 196): Pedagogía Social. Madrid. Alianza Editorial.

SALEH (2004): La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

SAPON-SHEVIN (1999): La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

SORIANO (2001): Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva. Ediciones Aljibe. Málaga.

SCRUGGS Y MASTROPIERI (1998): La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

THARP, ESTRADA, DALTON Y YAMAUCHI (2002): La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

TOMLINSON (2001): La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

