

## LA ESCUELA INCLUSIVA EN UNA SOCIEDAD PLURICULTURAL Y LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO

*The inclusive school in a multicultural society  
and the importance of collaborative work*

*L'école inclusive dans une société multiculturelle  
et l'importance du travail collaboratif*

Andrés ESCARBAJAL FRUTOS  
*Universidad de Murcia*  
Correo-e: [andreses@um.es](mailto:andreses@um.es)

Recibido: 20-4-2010; Aceptado: 23-9-2010; Publicado: 31-12-2010  
BIBLID [0212-5374 (2010) 28, 2; 161-179]

Ref. Bibl. ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS. La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28, 2-2010, 161-179.

RESUMEN: El presente artículo trata de enmarcar la escuela inclusiva en las sociedades pluriculturales como alternativa válida a los variados retos de la diversidad. En él se hace un recorrido por las concepciones de la inclusión, educación y escuela inclusivas conectadas con lo que entendemos en Europa por multiculturalidad e interculturalidad. Desde los parámetros que nos ofrece la teoría y la praxis de la investigación-acción, se apuesta por el trabajo colaborativo como metodología adecuada tanto para el aula como para el grupo de profesores entre sí, de cara a conseguir algunos de los objetivos de la escuela inclusiva.

*Palabras clave:* inclusión, educación inclusiva, escuela inclusiva, multiculturalidad, interculturalidad, investigación-acción, trabajo colaborativo.

**SUMMARY:** This article tries to place an inclusive school in multicultural societies as a valid alternative to the varied challenges of diversity. It makes a route through the concepts of inclusion, education and inclusive school connected to what we understand as multiculturalism and intercultural in Europe. The parameters that gives us the theory and practice of action research, bets for collaborative work as the appropriate methodology for the classroom and also for the group of teachers, in order to get some of the targets of the inclusive school.

*Key words:* inclusion, inclusive education, inclusive schooling, multiculturalism, interculturalism, research-action, collaborative work.

**RÉSUMÉ:** Cet article tente d'encadrer une école inclusive dans les sociétés multiculturelles comme une alternative valable aux nombreux défis de la diversité. Il nous emmène à travers les concepts de l'inclusion, l'éducation inclusive et de l'école connecté à ce que nous entendons par le multiculturalisme et interculturelle de l'Europe. Depuis les paramètres que nous donne la théorie et la pratique de la recherche-action, est déterminé à collaborer avec la méthodologie appropriée pour les deux de la classe et le groupe d'enseignants ensemble, afin d'obtenir certains des objectifs de l'école inclusivement.

*Mots clés:* l'inclusion, l'éducation inclusive, les écoles inclusives, le multiculturalisme, l'interculturalisme, la recherche-action, le travail collaboratif.

## INTRODUCCIÓN

El incremento del comercio internacional, las oportunidades de movilidad personal y el avance y la velocidad en las telecomunicaciones ofrecen, entre otros aspectos, una base material para la vida en común. No obstante, la realidad ha demostrado que, tanto la globalización como la ideología neoliberal que se ha aprovechado de esa situación, han acarreado problemas muy graves en relación a la destrucción del medio ambiente, el deterioro de la calidad de vida de millones de seres humanos y, sobre todo, la ampliación de la brecha entre ricos y pobres. Ante esta situación, no extraña que millones de personas abandonen sus lugares de origen y busquen nuevos horizontes. Ello ha tenido como una de sus consecuencias la aparición de sociedades pluriculturales, nos ha dado la oportunidad de conocer a los otros, aunque para algunas voces conservadoras parece que esta situación haya aumentado el «riesgo» de perder la propia identidad, y la posibilidad de no poder preservar nuestras costumbres y tradiciones frente a las que tienen las personas de otras culturas. Pero, al mismo tiempo, la mundialización podría tener

la consecuencia negativa de la uniformidad cultural y poner en peligro la riqueza de la diversidad.

En este contexto, es fundamental el papel de la escuela inclusiva, porque ya no se trata de desarrollar la misma educación que nos trajo la paz al mundo y cierta cohesión social tras la II Guerra Mundial, sino que se trata de generar otra educación que recupere lo mejor de las tradiciones humanistas de todas las culturas y se constituya, incluso, en un polo de contracultura frente a algunas fuerzas centrípetas que actúan en la sociedad actual. Estas fuerzas centrípetas están paradójicamente unidas a los procesos de mundialización (UNESCO, 2003).

Pero, seamos prudentes, porque la educación no es omnipotente, aunque tampoco debemos caer en el pesimismo: la educación nada o poco puede hacer. El primer paso, sin duda, es considerar la educación como un derecho humano inalienable para todos los alumnos, sea cual fuere el grado o tipo de diferencias que presenten. Hay que educar en valores que, a veces, parecen 'olvidados' como la solidaridad y el respeto por todas las culturas y por los variados matices que contiene el concepto de diversidad.

Por otra parte, el grupo dominante en una sociedad es el que define los rasgos de normalidad, define las características culturales de su contexto, los parámetros de éxito o fracaso y clasifica finalmente a los alumnos según esos parámetros. Naturalmente, todo ello bajo la cobertura de leyes y normativas emanadas desde sus «laboratorios de ideas». A juicio de Arnaiz (2002), esta situación ha hecho que los sistemas educativos hayan propiciado que algunos alumnos sean integrados y otros no; es más, que se hayan creado sistemas paralelos educativos: uno para los alumnos considerados «normales» y otro para los considerados «especiales». Desde esa posición, no extraña que aparezcan situaciones de discriminación y exclusión, sobre todo cuando en los centros educativos se impone, en determinadas ocasiones, el paradigma médico-psicológico, que considera la diversidad como desviaciones de la norma y centra por ello su atención en las características pretendidamente negativas o en las mermas de ciertos alumnos, en lugar de considerar la heterogeneidad del alumnado como un valor. Entonces, cuando se asume ese paradigma, la respuesta pedagógica es vista en clave compensatoria. Y, a este respecto, nos parece ilustrativo el reciente estudio del profesor Mondragón (2010), en el que se demuestra la ineficacia de la distribución del alumnado «por países» y de las políticas educativas compensatorias. Si pretendemos compensar las desigualdades con prácticas educativas como las tradicionales, seguiremos usando fórmulas segregadoras y perpetuadoras de desigualdades entre los alumnos.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente artículo se pretende hacer un breve recorrido por la concepción de inclusión, educación inclusiva y el papel de la escuela, poniendo el acento al final en el trabajo colaborativo como alternativa metodológica pertinente y concreta para los alumnos en el aula, pero también para los profesores. Y no debemos olvidar la propuesta de Parrilla (2007) en el sentido de que el desarrollo de la educación inclusiva será posible en la medida en que la conectemos con la puesta en marcha de comunidades educativas (de aprendizaje y sociales) democráticas.

## 1. NOS MOVEMOS EN UNA SOCIEDAD PLURICULTURAL

Se ha explicado la situación de pluriculturalidad como resultado de algunos factores (Genovese, 2003; Escarbajal Frutos, 2009):

- a) La globalización de los mercados, con la internacionalización de las relaciones económicas, sociales y culturales.
- b) La imitación que los países pobres hacen o quieren hacer de los modos de vida y consumo de los países ricos.
- c) El crecimiento del turismo y el desarrollo de los medios de comunicación de masas.
- d) Los desiguales modelos de crecimiento demográfico en el mundo.
- e) Las grandes diferencias en la distribución de la riqueza en el planeta.
- f) Y, en el caso europeo, todo el movimiento sociopolítico y económico de la construcción de la Unión Europea.

Y, ante la realidad pluricultural existente, se ha respondido de diversas maneras. La manera que tiene Francia de integrar a los inmigrantes es que éstos asuman los valores y la cultura de la República. Esto durante muchos años ha fortalecido a la nación vecina y ha servido para asumir a más de 12 millones de inmigrantes aparentemente sin traumas. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que no es la solución porque también en Francia han nacido guetos y la violencia hizo acto de presencia en esos guetos, con lo que el proceso asimilador forzoso de las diferencias socioculturales termina estallando en el corazón del republicanismo asimilacionista francés, ciego a esa realidad indiscutible que representa la pluralidad social y cultural. La marginación de los jóvenes descendientes de la inmigración, la discriminación laboral de los hijos y de los nietos de los trabajadores llegados a Francia, fundamentalmente desde África, está detrás de los estallidos de violencia sin precedentes, que viene a constatar el fracaso del modelo de integración francés (Zamora, 2008; Benhabib, 2006; Beck, 2005).

En el lado opuesto del modelo francés se encuentra el británico, el del multiculturalismo, donde, como en Estados Unidos, las autoridades han reforzado la identidad de las distintas comunidades. En el contexto anglosajón se ha entendido la multiculturalidad como coexistencia de una cultura democrática y desarrollada con otras culturas no sólo diferentes, sino inferiores y a las que se respeta, sin interactuar con ellas. Visto así, la multiculturalidad es una fábrica productora de diferencias que separan a unos grupos humanos de otros. No hay diferenciación porque haya diferencias, sino que se dan las diferencias porque hay diferenciación (Escarbajal Frutos, 2009; De Lucas, 2009).

Junto al francés y el británico se encuentra el modelo alemán, que se basa en considerar al inmigrante una fuerza de trabajo coyuntural y temporal. Es el denominado modelo de *gastarbeiter* o del trabajador invitado, en alusión a los obreros que reactivaron la economía alemana en los años sesenta y setenta. Tampoco está exento de problemas. La percepción de temporalidad genera no pocas tensiones.

Así que la realidad pluricultural puede dar lugar a escenarios de multiculturalidad, en los que se acepta la existencia de varias culturas en un mismo contexto y tiempo, están unidas temporal y espacialmente, pero se puede dar al mismo tiempo la suficiente lejanía (en cuanto a percepciones y actitudes) como para evitar la relación entre ellas. Esta situación llega a acentuar las diferencias y crear auténticos guetos, barrios aislados que forman algo parecido a un archipiélago sociocultural. Por eso la pluriculturalidad ha de incorporarse con normalidad en todos los espacios educativos, sobre todo en la escuela, porque no podemos pretender crear climas inclusivos interculturales si no hay actitud positiva a la diversidad cultural.

## 2. LA INCLUSIÓN Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En principio, *inclusión*, desde la pedagogía, es un término que hace referencia a la actitud positiva de respuesta a la diversidad desde las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela. Es un término que implica integración, pero que va más allá, pues introduce la necesidad de adaptar la escuela a la diversidad, y no al revés: que sean los alumnos con sus diversas características quienes deban adaptarse a la cultura escolar. Se piensa y entiende la diversidad en términos de normalidad, porque lo normal es que seamos diferentes. Por tanto, la inclusión trasciende la integración, porque ésta se basa en la normalización de los aprendizajes y la vida escolar de los alumnos con alguna característica que se salga de lo establecido como normal, mientras que la inclusión aparece como un derecho humano indiscutible, un objetivo prioritario para todos los centros educativos. La integración se centra en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.), en los alumnos con características diferentes a lo que se entiende que es la generalidad, por lo que se habilitan ciertos apoyos para esos alumnos; no ocurre así con la inclusión, que está basada en un modelo sociocomunitario de participación y comunidad de aprendizaje.

En relación al currículo, la integración hace adaptaciones curriculares, mientras la inclusión propone un currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporándose algunas adaptaciones según características personales y grupales. Por último, la integración se basa en que todos los alumnos *estén* en un mismo lugar, que tengan igualdad de acceso, lo que no es negativo, pero la inclusión, además de *estar*, apuesta por la participación de los alumnos en los procesos educativos (Guédez, 2005), contribuyendo a evitar desigualdades y segregación en las instituciones educativas; pues todavía encontramos alumnos que, según sus características, reciben los apoyos generalmente fuera del aula regular, lo que crea dentro de los centros educativos españoles dos caminos para la enseñanza: el 'normal' y el 'especial'. En este sentido, recordamos lo que escribió Castel (2004): la filosofía de la educación inclusiva no se debe centrar sólo en los diversos, en los excluidos, pues si se ocupase sólo de ellos las respuestas del sistema educativo serían técnicas y debilitaría la fuerza para el cambio.

Afortunadamente, como indica Parrilla (2002), ya no tenemos que lamentarnos de la negación del derecho a la educación para algunos grupos y personas concretas. Es verdad que el camino recorrido ha sido largo y difícil por las incomprensiones y las teorías basadas en los déficits, pero desde luego ahora podemos mirar al futuro con mucho más optimismo, aunque también es verdad que aún no está todo conseguido, fundamentalmente en lo referente a los alumnos de diversas culturas que llegan a nuestras aulas. Y conviene recordar que todo tiene su principio, y éste se localiza en la Conferencia de la UNESCO celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, donde, pensando en las personas con dificultades relacionadas con la Educación Especial, pero no sólo para ellas se proclama el derecho de una educación para todos, sin exclusión. De este modo, la inclusión de cualquier grupo humano, referido a las necesidades educativas especiales, pero también a cualquiera que esté o pueda estar en riesgo de exclusión, de manera tácita y expresa, pasa a formar parte de las preocupaciones mundiales sobre educación. Tal es así, que se asume desde hace años que la inclusión es un derecho de rango superior, una nueva ética, un marco de referencia para la educación, no un «mero» objetivo pedagógico.

Más tarde, en la Declaración de Salamanca (1994) se afirmaba que

los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. Las personas con n.e.e. deben tener acceso a un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo (UNESCO, 1994: 2).

Con esta Declaración, un total de 88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación asumen la idea de desarrollar y promover sistemas educativos con una orientación inclusiva. Y, en el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar (Senegal), en el año 2000, fue refrendada y ampliada la propuesta inclusiva, sobre todo, teniendo en cuenta los retos de las situaciones de pluriculturalidad y la necesidad de apostar seriamente por la calidad y la equidad en educación.

Por tanto, la filosofía de la inclusión nos impulsa a hacernos cargo, a responsabilizarnos, de todos los alumnos que componen el sistema educativo, no sólo de los alumnos con n.e.e. De igual forma, el carácter intercultural de la escuela inclusiva nos recuerda que ésta no sólo es para los alumnos procedentes de otras culturas; la pedagogía intercultural es para todos los alumnos. Ése es el compromiso, ésa es la meta: crear un espacio para todos. Así que uno de los pilares de la educación inclusiva, uno de sus objetivos, es construir una educación (para todos) intercultural, fomentando el diálogo y la comunicación, aumentando la participación social y académica, potenciando el trabajo colaborativo, etc., para ofrecer una

educación de calidad y equitativa en todos sus sentidos (Castro *et al.*, 2007). De modo que la inclusión «no es sólo un nuevo marco de pensamiento, sino un nuevo marco de acción y de relaciones político sociales y educativas» (Parrilla, 2002: 20); es una acción global en su conjunto que tiene en cuenta las características de todos los alumnos, no centrada en exclusiva en las características de los alumnos con n.e.e., no sólo de los alumnos inmigrantes, ni tampoco de los alumnos con problemas de aprendizaje. En definitiva, asume la educación de todos los alumnos fomentando espacios de convergencia.

Visto lo anterior, la educación inclusiva quiere responder a los retos de la diversidad desde la valoración de todos los miembros de la comunidad educativa (Arnaiz, 2009), y trata de que todos los alumnos reciban una educación adecuada a sus características sociopersonales. Sólo de esta manera la educación podrá ser equitativa y de calidad. Se apuesta por la educación inclusiva ya que es una educación que no discrimina a los alumnos en función de discapacidades, cultura o género; implica a todos los alumnos de una comunidad educativa sin excepción; atiende a todos los alumnos desde un currículo de calidad que tiene en cuenta las características sociopersonales y, sobre todo, pone el acento en la diversidad, más que en la asimilación. Por ello, la educación inclusiva es un intento más de atender a todos los alumnos sin discriminación, de dar respuesta a sus posibles dificultades de aprendizaje partiendo de sus características y valorando positivamente éstas. Por lo tanto, la educación inclusiva, además de responder a los retos tradicionales referidos a los alumnos con n.e.e., es una manera de entender la educación del siglo XXI, acorde con los vertiginosos cambios sociales, culturales y económicos de esta nueva sociedad (Aguado, 2009).

Sabemos que no es tarea fácil, ni sencilla y nos podemos encontrar muchas dificultades en el camino, porque las reformas educativas inclusivas demandan un proceso de reestructuración global para responder a la diversidad de todos y cada uno de los alumnos, ya que también hablamos de participación, de calidad para todos y a la vez de eliminar las barreras que dificultan la puesta en práctica de la inclusión en el sistema educativo (Booth, 2000). Y no olvidamos la llamada cultura escolar, definida (Ortiz y Lobato, 2004: 4) como «el conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenido de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de cultura escolar) de la escuela». Tomemos como ejemplo una investigación realizada en 13 escuelas de la capital y algunas localidades de la provincia de Salamanca (Lobato, 2001; Lobato y Ortiz, 2001), en la que se concluyó que la cultura escolar de los centros puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias para fomentar el potencial de todos los alumnos independientemente de sus características. En consecuencia, la cultura escolar (los valores, las normas, las relaciones, etc.) se considera fundamental para el desarrollo de la inclusión en las escuelas.

Otro elemento no menor a tener en cuenta es que la educación inclusiva implica una relación recíproca, bidireccional, con la comunidad, considerándose un elemento fundamental de la cultura escolar. Por tanto, la pedagogía de la inclusión tiene que tener en cuenta el contexto, el barrio, la comunidad, pues lo que

intentamos es trasladar la filosofía de atención democrática a todos los alumnos a la práctica cotidiana, a la vida social de la comunidad.

### 3. LA ESCUELA INCLUSIVA COMO RESPUESTA

La escuela actual, ya lo hemos visto, implica la presencia de alumnos con intereses, motivaciones, valores, ideas y sentimientos diferentes, que también pueden ser de otras culturas, con problemas emocionales y/o de aprendizaje, alumnos con discapacidad, etc. Y la mera presencia de estos alumnos demanda introducir cambios acordes con la filosofía de la educación inclusiva si queremos que progresen académica y personalmente. Sin embargo, la diversidad ha sido entendida tradicionalmente en la escuela desde una óptica negativa, poniendo énfasis en las carencias de ciertos alumnos, por lo que la actuación docente era canalizada en «tratamientos» diferenciados.

La propuesta de la escuela inclusiva parte de presupuestos radicalmente distintos: la diversidad cultural supone la valoración específica de cada cultura y el respeto al ritmo de cada individuo, así como que es la escuela la que debe acomodarse a los diferentes ritmos de aprendizaje y no a la inversa, sin por ello sacralizar ni aumentar las diferencias. Ello porque una escuela inclusiva es aquella en la que es posible asumir la diversidad individual y cultural tanto en el plano institucional como en su dimensión relacional; una escuela que facilita la adquisición de competencias que favorezcan el desarrollo de un proceso de adaptación personal, social y cultural. La escuela inclusiva ofrece una educación que ayuda a procesar el fenómeno de la diferencia según un criterio creciente de complejidad y que comprende los tres niveles del aprendizaje humano: cognitivo, afectivo y comportamental; una formación que permitirá a todos alcanzar un mayor conocimiento de sí mismos y de su cultura (Guidetti, 2009).

Por eso el paradigma de la escuela inclusiva se perfila hoy como el camino hacia donde dirigir esfuerzos quienes quieran ofrecer una educación integral e integradora, de calidad, para todos los alumnos, sean cuales fueren sus circunstancias sociopersonales de partida y de los apoyos y metodologías que puedan necesitar para desarrollar libremente sus potencialidades (Escarbajal Frutos, 2009; Ortiz y Lobato, 2004). En este sentido, la escuela inclusiva puede significar una buena alternativa a los tradicionales modelos educativos monoculturales porque, frente a la perpetuación de la cultura única, acepta la complejidad de cada ser humano y de su cultura, reconoce que todos somos pluriculturales. Por ello, no se acepta a nivel formal el currículum escolar como algo cerrado, sino que intenta cambiarlo para responder a los retos de la inclusión, como no acepta que haya una cultura dominante y otras subalternas.

También la escuela inclusiva ha de propiciar un análisis crítico de los modelos pedagógicos imperantes, de los programas y proyectos elaborados para afrontar los retos de la diversidad; una educación capaz de interpretar la complejidad y la diversidad, evitando la tradicional simplificación que significaba la opción



compensatoria (Arnaiz *et al.*, 2008). Así, creemos que pueden ser pertinentes los siguientes principios orientadores de la educación inclusiva:

- a) Necesidad de adoptar una mayor sensibilidad hacia las diferencias de todo tipo existentes en el aula, lo que posibilitará una mejor atención a la diversidad, estableciendo un enfoque curricular que parta de la eliminación de prejuicios y estereotipos.
- b) Desarrollar competencias culturales, lingüísticas y comunicativas diversas, de modo que los valores propios de la diversidad y el pluralismo cultural sean parte central del currículum formativo.
- c) Y ampliar las posibilidades educativas de las minorías a través de su capacitación formativa y de su autopercepción positiva, lo que repercutirá de manera óptima en la configuración curricular.

Y, en cuanto a las medidas de apoyo ordinario a la diversidad, las entendemos (Arnaiz, 2009: 205) como «aquellas herramientas que con mayor o menor grado de frecuencia o generalidad son empleadas para responder a la diversidad de todo el alumnado». En todo caso, resaltar que el primer elemento de atención a la diversidad debe ser la adopción de un modelo curricular flexible y abierto, lo que permitirá a los centros contextualizar sus programaciones y adaptarlas a las características de sus alumnos.

Por tanto, hablar de escuela inclusiva no sólo es hablar de un cambio metodológico, sino de una actitud de compromiso en el acto educativo, una verdadera exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico. Si queremos apostar por la inclusión, debemos procurar compromisos activos entre todos los que conviven en un mismo espacio. Ello requiere la puesta en práctica de unos mínimos indispensables de actuación (Guédez, 2005; Aguado, 2009; Castro *et al.*, 2007; Ainscow, 2000; Faro y Vilageliu, 2000; Porter y Stone, 2000), tendentes a:

- a) Garantizar el derecho de todos los alumnos a incorporar al currículum sus peculiaridades, sin discriminación. Se debe entender que la heterogeneidad no es un problema, sino una oportunidad de enriquecimiento para todos.
- b) Atender las necesidades educativas particulares derivadas de la diversidad dentro del aula.
- c) Promover el respeto a la diversidad y condenar las propuestas y actuaciones pedagógicas destinadas a asimilar a las minorías a la cultura hegemónica escolar mayoritaria.
- d) Tener el convencimiento de que ninguna de las dificultades planteadas en las situaciones de diversidad tiene una solución particular, sino que deben ser tratadas en el marco global del aula.
- e) Aplicar los principios democráticos en el aula, favoreciendo la participación de los alumnos.
- f) Atender preferentemente a la calidad de las relaciones personales más que a los medios y apoyos puestos en juego.

- g) E introducir nuevas estrategias didácticas (por ejemplo, el trabajo colaborativo) y organizativas, tanto en las situaciones escolares como en la formación del profesorado y en las relaciones con los padres y la comunidad.

Hacer efectivos estos objetivos supone llevar a la práctica una verdadera educación inclusiva, capaz de recoger la diversidad para transformarla en encuentro rico y formativo entre los alumnos, pero también entre las familias y el contexto social, una educación que transforme los estereotipos negativos y los prejuicios en actitudes positivas hacia el encuentro. En este sentido, estamos convencidos de que construir una pedagogía de la inclusión es un gran reto si queremos de verdad que las relaciones de empatía en el aula acaben con los fenómenos de insolidaridad y discriminación. Por eso la educación inclusiva supone mucho más que un método de enseñanza-aprendizaje; es el marco escolar para el desarrollo de un conjunto de valores y creencias democráticas, porque no sólo respeta el hecho de las diferencias sino que las valora como algo positivo porque la diferencia es un principio de complementariedad. Educar desde una perspectiva inclusiva supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad no sólo es legítima, sino que es apreciada como un valor.

Para conseguir lo anterior, una escuela inclusiva debe capacitar a sus alumnos en el reconocimiento y la aceptación de la diversidad de códigos culturales, en el saber comunicarse en un contexto pluricultural, tomar conciencia y repensar la propia identidad cultural, romper con el etnocentrismo yendo más allá de los límites establecidos por prejuicios y estereotipos, y abrirse al encuentro con los otros en todas las facetas de la vida (Arnaiz y De Haro, 2003).

Especial importancia tiene el compromiso profesional de los docentes en la construcción de una escuela inclusiva (Esteve, 2004), lo que supone que deben buscar herramientas que posibiliten una práctica cotidiana democrática y colaborativa. La reflexión sobre la práctica se presenta aquí como una herramienta imprescindible en la formación del profesorado para responder a la filosofía de la educación inclusiva, porque la presencia de alumnos diversos, heterogéneos, demanda cambios curriculares, organizativos y metodológicos, como comentamos anteriormente, pero también cambios en la formación del profesorado, cambios culturales (en lo que se refiere a la cultura escolar de cada centro) y cambios en la política educativa. La escuela inclusiva necesita profesores reflexivos (en el sentido dado a esta expresión por Donald Schön en su clásico libro de 1992, capaces de reflexionar no sólo sobre la práctica, sino también de reflexionar sobre la práctica mientras se realiza dicha práctica), críticos, dinamizadores, competentes para trabajar y hacer trabajar colaborativamente. A juicio de varios autores ya clásicos y de referencia obligada en este ámbito (Giroux, 1997; Fortes *et al.*, 1998; Popkewitz, 1987), este profesor debería estar formado para aprender a manejar los tiempos y espacios escolares, y con ello nos referimos a la distribución de espacios de poder en el aula y a la flexibilidad en la aplicación de los tiempos, que en absoluto deben

dominar la didáctica del aula (en educación, decía Rousseau, 'perder' tiempo es la mayoría de las veces ganarlo). Además de ello, el docente que trabaja para la inclusión debe propiciar modelos de enseñanza que fomenten la autonomía de sus alumnos y la participación democrática en el aula.

#### 4. LOS PROFESORES Y EL TRABAJO COLABORATIVO

Un profesor que trabaja en una institución educativa para favorecer la inclusión y la interculturalidad debería tener, como mínimo, algunas actitudes muy precisas (Escarbajal Frutos, 2009; Aguado, 2009; Ipiña, 1997):

- a) Compromiso con las causas de los grupos culturales marginados en defensa de la dignidad e igualdad.
- b) Tolerancia horizontal activa y valoración de lo diferente.
- c) Y apertura al mundo, abierto a las innovaciones y a las propuestas novedosas.

Esas actitudes serían previas a las estrategias que pongan en marcha los profesores para dar respuesta a los problemas que esos profesionales encuentran en su práctica educativa en el aula, teniendo en cuenta la diversidad existente en los centros y el contexto del propio centro. Esto parece tener poca discusión. Pero tampoco parece tener mucha discusión el hecho de que cada vez más es imposible alcanzar los objetivos que se propongan los profesores sin el apoyo de los demás compañeros y la participación de los padres.

Efectivamente, sabemos que los profesores, desde su formación universitaria, van construyendo determinados conocimientos teóricos-prácticos que les permitirán la capacitación en determinadas competencias y les harán más autónomos para abordar las diversas situaciones que encontrarán en sus actuaciones profesionales; y ello requiere estar formado para tener una visión global del mundo y, también, tener la voluntad de construir novedosas alternativas tanto de forma individual como, fundamentalmente, de forma colectiva y creativa, necesarias para una educación inclusiva e intercultural. Además, el hecho de trabajar con otros compañeros no sólo elimina la sensación de aislamiento profesional, sino que también ayuda a reforzar su práctica. Y es que las intervenciones educativas requieren del trabajo profesional colectivo, porque enriquecen mutuamente a todos al ofrecer distintos enfoques en la solución de problemas.

Este trabajo conjunto entre profesionales propicia la adquisición de nuevas habilidades y competencias, técnicas o estrategias para su trabajo, pero demanda encuentros enriquecedores, diálogos fructíferos que les proporcionen buenas herramientas de conocimiento y acción, basadas en la realidad, y que tengan en cuenta también sus motivaciones e inquietudes profesionales.

Si además de lo anterior, tenemos en cuenta que nuestros docentes trabajan en centros donde lo normal es que se dé la pluriculturalidad, en contextos

heterogéneos y diversos, y que en esos contextos hay diferentes profesionales, es ineludible que deban saber trabajar en grupo, trabajar en equipo, colaborativamente, formar un grupo cohesionado en torno a objetivos comunes y desarrollar habilidades sociales y comunicativas. Y, desde nuestro punto de vista, la filosofía y la praxis de la investigación-acción nos ofrece excelentes posibilidades. Con la investigación-acción se reconoce que la producción del saber que se desarrolla, en y por la acción, exige la implicación de los profesores, no sólo como investigadores sino también como destinatarios, en un proceso que tiene una clara dimensión educativa.

Quizá convenga recordar que Kurt Lewin, considerado el 'padre' de la investigación-acción, la definió como «el modo en que grupos de personas pueden organizar las condiciones en las que pueden aprender de su propia experiencia y hacen que esta experiencia sea accesible a otros» (Lewin, en Kemmis y Taggart, 1992: 14). Es, por tanto, actividad de comprensión y explicación de la praxis ejercida por grupos (con o sin expertos externos), con la finalidad de mejorar dicha praxis; el tipo de conocimiento que establece es el de práctica-teoría-práctica, lo que nos parece fundamental a la hora de, por ejemplo, hablar de grupos de apoyo entre profesores a través del trabajo colaborativo. Parece claro, pues, que la investigación-acción supone «conocer para actuar»; es una especie de dialéctica constante entre conocimiento y acción. Entre estos dos polos, evidentemente, hay análisis, reflexión, interacción, participación, compromiso... y todo ello con el punto de mira puesto en la mejora de las condiciones educativas e, incluso, sociales.

Así que la investigación-acción es un tipo de proceso educativo inductivo, subjetivo, constructivo y generativo. Inductivo porque parte de los problemas reales que encuentran los profesores en su práctica cotidiana, no de teorías más o menos científicas; subjetivo porque su fin es construir y reconstruir la realidad subjetiva de los profesores; es constructivo porque supone un proceso continuo de observación, descripción y comprensión de la experiencia cotidiana...; y generativo porque todo ello va generando la interacción progresiva de los profesores en el proceso de búsqueda de soluciones a los problemas detectados en la práctica educativa.

La investigación-acción no sólo tiene en cuenta el «hacer», sino que tiene que ver con el aprendizaje de los sujetos a través de la acción, con la realización de cambios deseables, con la observación de sus consecuencias, con la valoración crítica y con la modificación de los planes de actuación colectiva. Todo ello para conseguir la mejora de las prácticas educativas a la luz de lo que se ha aprendido mediante el análisis de la realidad y de la acción desarrollada.

En cuanto al proceso en sí, que pueden utilizar los grupos de profesores para solucionar de forma autónoma sus problemas, estaríamos de acuerdo con la secuencia propuesta en su día por Cohen y Manion (2007) adaptada a las situaciones de los centros educativos:

- a) Identificación y comprensión de un problema, evaluación inicial del mismo.
- b) Discusión y negociación entre todos los afectados e implicados en el problema (de aquí debe partir una propuesta de estudio e investigación para solucionar el problema).
- c) Revisión de documentos sobre el problema: libros, artículos, estudios, informes, etc.
- d) De la revisión anterior puede haber un nuevo replanteamiento del punto inicial, una revisión del problema.
- e) Seleccionamos los instrumentos que vamos a utilizar para nuestro trabajo.
- f) Consensuamos un tipo de evaluación acorde con los instrumentos utilizados.
- g) Desarrollo del trabajo de investigación-acción.
- h) E interpretación evaluativa de todo el proceso.

Por tanto, cuando se organiza un grupo de profesores para solucionar un problema se debe empezar por analizar la situación, conocer la realidad del problema, seguidamente se propondrán alternativas para solucionar el problema y, para ello, el grupo de profesores debe consensuar objetivos a cumplir. Tras la formulación y priorización de los objetivos, en los que el máximo protagonismo es para los propios profesores, pues son quienes realmente conocen la situación, se preguntarán acerca de la mejor manera de llevarlos a cabo, proponiendo un plan de acción; son grupos que reflexionan y actúan, que llevan sus ideas al campo de la práctica, de la acción.

Y si finalmente el grupo de profesores necesita el asesoramiento externo y la mediación para resolver determinadas cuestiones, el asesor-mediador puede utilizar el siguiente protocolo de actuación (Escarbajal Frutos, 2009):

- |   |
|---|
| <p>a) Recogida de información y definir el conflicto: (se realizará por separado a cada una de las partes, incluidos padres y madres, naturalmente).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir la situación: ¿Qué ha sucedido? ¿Por qué se ha demandado un proceso de mediación? ¿Cuáles son las necesidades?</li> <li>- ¿Quiénes son los implicados?</li> <li>- ¿Cómo es el contexto? El centro, los espacios, el barrio, la comunidad, el contexto.</li> <li>- ¿Cuáles son los objetivos, las metas? ¿Qué queremos conseguir?</li> </ul> |
| <p>b) Análisis de la situación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son los objetivos comunes?</li> <li>- ¿Qué estamos logrando, qué vamos a conseguir?</li> <li>- ¿Qué beneficios sociales, personales, afectivos, comunitarios..., obtenemos?</li> </ul>   |

- |  |
|--|
| <p>c) Puesta en escena y búsqueda de alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Se buscan espacios neutros para las mediaciones.</li><li>- Es aquí donde se establecerán las «reglas del juego», indicando turnos de palabra, respetando los tiempos, los argumentos, etc.</li><li>- Las partes exponen sus argumentos, sus objetivos, sus conocimientos, sus sentimientos.</li><li>- El mediador ayudará a la comprensión de los argumentos exponiendo breves resúmenes para facilitar la comunicación y el entendimiento.</li></ul> |
| <p>d) Conclusiones y resultado final:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Las partes deben estar de acuerdo.</li><li>- Todos ganan.</li><li>- En caso de no llegar a un acuerdo entre las partes, debemos repetir el proceso de mediación.</li></ul>   |

Por tanto, el trabajo colaborativo entre el profesorado es una oportunidad para trabajar en grupo de iguales, compartir las experiencias vividas en el aula, analizar las distintas y variadas problemáticas y buscar soluciones junto a los compañeros, a los demás profesores. Aquí ya se estaba marcando el camino a seguir si queremos conseguir una institución educativa inclusiva. Se parte de la base de que el profesorado tiene experiencia y conocimientos válidos para resolver de forma colectiva sus problemas, lo que también supondrá un apoyo indirecto para el trabajo de los alumnos en el aula.

Naturalmente, antes de «situarse en círculos» a trabajar en grupo, los docentes deben estar preparados y formados para el trabajo colaborativo, situación que lamentablemente no es frecuente en los centros educativos, sobre todo de secundaria, en los que encontramos a profesionales que pasaron por un sistema educativo donde las prácticas cualitativas y colaborativas brillaban por su ausencia. Por lo que el primer paso sería la formación del profesorado en estrategias de trabajo colaborativo.

## 5. APOSTANDO POR EL TRABAJO COLABORATIVO, TANTO PARA PROFESORES COMO PARA ALUMNOS

Teniendo en cuenta lo anterior, si hablamos de educar mediante procedimientos colaborativos enseguida hemos de pensar en los instrumentos que se consideran idóneos para conseguir estas situaciones: las estrategias de trabajo grupal. Las personas no son sólo producto de las situaciones sociales sino creadoras de ellas; son, por tanto, capaces de modificarlas y recrearlas. Ello se hace, fundamentalmente, a través del intercambio de significados, producto de la interacción social experimentada en el desarrollo de estrategias cualitativas, mediante el aprendizaje colaborativo. De este modo, el conocimiento significativo se torna en un tipo de conciencia compartida: todos aprenden de todos, cada uno a su nivel y desde su experiencia, lo que conlleva procesos de transformación personal y de la práctica educativa. Una alternativa lanzada por un miembro del grupo, aunque parezca en

principio que es fruto de la intuición, nada científico por tanto, es todo lo contrario, porque esa pretendida intuición ha sido producto de un análisis 'lógico' a nivel inconsciente, de un proceso cognitivo en el que se han calibrado todas las posibilidades y ponderado sus consecuencias. Por ello, el docente debe ser competente para propiciar tareas y estrategias personal y socialmente significativas entre los alumnos, pero también para aplicar esas estrategias en el trabajo grupal entre compañeros de profesión.

Cuando un grupo de alumnos o profesores de diversas culturas y características pone en marcha instrumentos para alcanzar metas comunes, tenemos el embrión del trabajo en grupo, cuyo sentido viene determinado por los objetivos comunes planteados. Pasamos a considerar a ese grupo como cooperativo cuando, además de lo anterior, hay un reparto de tareas para realizar individualmente según sus capacidades o destrezas; aunque no todos participan del proceso en su totalidad, pues algunos sólo trabajarán «su parte» específica. Para que esta cooperación sea verdaderamente participativa es necesario, además, que todos participen de todo, que todos participen del proceso global, aunque la responsabilidad y la dirección se diluyan entre el conductor del grupo y cada uno de sus miembros (Solé, 1997). Por eso, entendemos que un grupo es colaborativo cuando hay democracia interna en el mismo y cuando el propio grupo se convierte en protagonista y responsable de todo el trabajo, de tal manera que, con el paso del tiempo, el grupo colaborativo va generando un estilo propio y el conductor del grupo actúa como catalizador y facilitador de recursos.

Es colaborativo un grupo de alumnos o de profesores que aprende en común, utilizando herramientas comunes en espacios comunes. Se considera que cualquier aprendizaje es más consistente y liberador cuanto mayor es la participación de las personas intervinientes, porque les permite intercambiar significados, sentimientos, valores, ideas, etc., además de conocimientos. Ello les lleva a situaciones óptimas para afrontar proyectos comunes. Nadie es el poseedor de la verdad ni el depositario de los conocimientos, ni hay receptores pasivos. Por tanto, el trabajo con estrategias colaborativas no sólo es un procedimiento metodológico recurrente para trabajar la diversidad en el aula, sino que es mucho más, es un elemento educativo imprescindible tanto para los alumnos como para los profesores. En este trabajo se debe potenciar lo que se llama *inteligencia cultural*, aquella que crece con la comunicación, la del aprendizaje dialógico en donde cada miembro del grupo aporta su cultura y experiencia para compartirla con los demás.

Otra ventaja del trabajo colaborativo es el reparto de la carga cognitiva y afectiva que supone realizar una tarea que requiere esfuerzo mental; así se afianza la idea de que es posible alcanzar objetivos difíciles con la ayuda de todos, se reparte responsabilidad y esfuerzo, se motiva y se eleva la autoestima. En estos casos, la interacción no se reduce a un proceso relacional, sino que se basa en procesos en los que los miembros de un grupo se regulan mutuamente y comparten significados progresivamente. Por tanto, el trabajo colaborativo permite un aprendizaje cara a cara con interacciones directas; con él se alcanza un nivel más

profundo y permanente de comprensión, pensamiento crítico y creativo, a la vez que se forman actitudes positivas hacia los demás y mayores niveles de confianza en el conocimiento y capacidades. Analizar situaciones y plantear alternativas de solución en un mundo altamente complejo exige abordarlas desde distintas perspectivas, capacidades y disciplinas, y esto se puede conseguir con el trabajo colaborativo, con visiones compartidas que exigen desarrollar destrezas intelectuales y afectivas en las que las metas individuales se consigan siempre en el interior de las metas comunes.

Todo ello nos lleva a la consideración de que las estrategias de aprendizaje colaborativo reclaman procedimientos en los que se dé la comunicación. En el caso del docente, su intervención debe ir orientada en varias direcciones, crear buen ambiente de trabajo colaborativo en el aula, provocar la participación e implicación de los alumnos con los que trabaja, permitir que éstos expresen sus opiniones e ideas y/o necesidades reales, propiciar, en suma, una dinámica que facilite el intercambio de ideas, sentimientos y actitudes hacia objetivos comunes, hasta la puesta en marcha de acciones que sean fruto de la toma de decisiones de los propios alumnos. Y lo mismo debe hacer el conductor de un grupo cuando trabaja con profesores.

## 6. A MODO DE CONCLUSIONES

Afirma Bauman (2001: 95) que «la calidad humana de una sociedad debería evaluarse por la calidad de vida de sus miembros más débiles». Pues bien, en este sentido, la escuela pública ha intentado responder (como ha podido) a los retos de la diversidad, más aún a la diversidad resultante de las situaciones de pluriculturalidad. Ello sin tiempo para poder digerir el rápido cambio en la estructura social. Primero intentó integrar a los alumnos mediante la asimilación y la compensación, y ahora intenta ofrecer una educación basada en los principios de la escuela inclusiva, pero, para ello, necesita medios materiales y humanos, nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas, porque no debemos olvidar que, en general, los patrones educativos tienden a la homogeneización; las instituciones educativas han sido y son en muchos casos un instrumento de homogeneización cultural, un instrumento de normalización y asimilación que sigue los patrones de la cultura dominante establecida mayoritariamente, lo que significa ya un sesgo importante y un obstáculo para conseguir los objetivos de la escuela inclusiva. Por ello, es difícil que la escuela cambie en su organización y funcionamiento si no se cambian ciertas estructuras sociales, aquellas que impiden la comprensión, el diálogo y el intercambio entre culturas. Esto, evidentemente, supondría cambiar los patrones generales de la educación misma, la revisión a fondo del currículum y una formación diferente del profesorado, sobre todo, dirigida al cambio de mentalidad, pero también una educación que se proyecte más allá de los muros de las instituciones educativas y se prolongue hacia los padres y



madres, la Administración educativa y las propias editoriales de los libros de texto y, en definitiva, a toda la sociedad.

Normalmente, la inclusión ha sido traducida como necesidad de vertebrar un nuevo currículum, pero todos estamos de acuerdo en que la inclusión no puede reducirse a cambios organizativos o curriculares en los centros docentes; es mucho más, es una nueva manera de entender la educación y su vinculación contextual con la sociedad de referencia, más aún si ésta está formada por culturas diversas. Todos los alumnos, en algún momento de su formación, pueden presentar o experimentar dificultades o barreras en sus aprendizajes; por ello todos los alumnos, independientemente de sus características, deben enmarcarse bajo el arco de la inclusión. Pero, trabajar educativamente por la inclusión, como por la interculturalidad, no debe ser traducido con actuaciones puntuales, porque es mucho más: es una filosofía que debe estar presente en todos los marcos sociales, laborales y, por supuesto, en todas las instituciones educativas, y más aún en la escuela, pues es el espacio idóneo para poner en marcha estas prácticas.

En este artículo se ha dejado constancia de que para construir una escuela inclusiva con carácter intercultural, que tenga en cuenta la heterogeneidad de sus alumnos, hemos de apostar como instrumento metodológico por el trabajo colaborativo, pues desde esta metodología se tienen en cuenta los conocimientos previos de los educandos y también sus valores, sus ideas y sentimientos, al tiempo que se valora su diversidad, elemento fundamental porque la diversidad de los alumnos es un valor que refuerza el aprendizaje. Construir comunidades de aprendizaje, grupos de trabajo colaborativo es trabajar hacia una escuela intercultural, inclusiva, que defiende que todos los alumnos tengan los mismos derechos, las mismas oportunidades, creando espacios para el diálogo entre iguales, espacios de convergencia.

Pero sería contradictorio hablar de trabajo colaborativo de los alumnos en el aula y que, al mismo tiempo, los profesores no trabajasen colaborativamente entre ellos. La mejor manera de llevar a la práctica los supuestos de la investigación-acción (por la que hemos apostado en este artículo, junto con el trabajo colaborativo) es practicarla, no sólo en el aula, sino también y fundamentalmente entre los profesores.

En cualquier caso, tengamos claro que escuela inclusiva significa fundamentalmente construir entre todos una escuela para todos, proporcionar un espacio de convergencia donde triunfe esa filosofía teniendo en cuenta la pluriculturalidad y la heterogeneidad de las escuelas públicas. Pero si buscamos un camino común dentro del sistema educativo, lo lógico y deseable es que también busquemos un espacio común fuera del sistema educativo y, por lo tanto, la inclusión sea considerada como una actitud que debe proyectarse socialmente, que busca la democratización y tiene como horizonte ofrecer una educación pública de calidad y equitativa, que lucha contra la injusticia, contra las desigualdades, contra el racismo y a favor de la diversidad y de la interculturalidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbjal de Haro (Coords.). Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad (pp. 167-182). Badajoz: Abece-dario.
- Ainscow, M. (2000). The next step for Special Education. En 5.<sup>es</sup> Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación en el 2000*, 15, 15-18.
- (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto, 203-223.
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (2003). Alumnos magrebíes en las aulas: analizar y comprender el presente para transformar y mejorar el futuro. *Educación, Desarrollo, Diversidad*, 6 (3), 63-82.
- Arnaiz, P. et al. (2008). Propuesta de análisis de los proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), 207-241.
- Bauman, Z. (2001). La sociedad individualizada. Madrid: Ediciones Cátedra, Grupo Anaya.
- Beck, U. (2005). La revuelta de los superfluos. *El País*, 27 de noviembre, 15.
- Benhabib, S. (2006). *Los derechos de los otros*. Barcelona: Gedisa.
- Booth, T. (2000). Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda? En F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (Eds.). Inclusive education. Policy, contexts and comparative perspectives (pp. 78-98). London: David Fulton Publishers.
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.). La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices (pp. 57-58). Barcelona: Gedisa.
- Castro, M. M. et al. (2007). La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela. Barcelona: Graó.
- Cohen, L. y Manion, L. (2007). Métodos de investigación educativa. Madrid: Paidós.
- De Lucas, J. (2009). Inmigración y diálogo intercultural. Hablemos de igualdad, de derechos y de ciudadanía. En A. García (Dir.). El diálogo intercultural (pp. 27-57). Murcia: Editum.
- Escarbjal Frutos, A. (2009). Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad. Madrid: Dykinson.
- Esteve, J. M. (2004). La tercera revolución educativa. Barcelona: Paidós.
- Faro, B. y Vilageliu, M. (2000). Cap a una escola efectiva per atots els alumnes. En V Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- Fortes, A. et al. (1998). Formación del profesorado y cambio social. Málaga: SPICUM.
- Genovese, A. (2003). Per una pedagogia interculturale. Bolonia: Università degli Studi.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión. Implicaciones para la cultura y la educación. En A. Arellano (Coord.). La educación en tiempos débiles e inciertos (pp. 205-234). Barcelona: Anthropos.
- Guidetti, B. (2009). Pedagogía intercultural y gestión de conflictos profesionales. En A. García y A. Escarbjal de Haro (Coords.). Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad (pp. 183-199). Badajoz: Abece-dario.

- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Interamericana de Educación*, 13, 99-109.
- Lobato, X. (2001). Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: Profundización teórica y evidencias empíricas. Tesis doctoral no publicada. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Lobato, X. y Ortiz, C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva. En J. J. Bueno, T. Núñez y A. Iglesias (Eds.). *Atención a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña: Servicio de Publicacións Universidade da Coruña.
- Mondragón, J. (2010). Características del alumnado de compensación educativa de la Provincia de Alicante. *Revista de Psicología*, 3, 67-76.
- Ortiz, M. C. y Lobato, X. (2004). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. Comunicación presentada en el XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de pedagogía, 13-16 sep. Valencia: Universidad de Valencia.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrongs (Eds.). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Dordrecht: Springer Ed.
- Parrilla, A. y Gallego, C. (1998). Grupos de Apoyo entre Profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 29-32.
- Popkewitz, Th. S. (1987). Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Valencia: Universidad de Valencia.
- Porter, G. L. y Stone, J. A. (2000). Les sis estratègies clau per al support de la inclusion a l'escola i a la classe. En V Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- Schön, D. (1992). El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (1997). Reforma y trabajo en grupo. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 50-53.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca.
- (1995). Las necesidades especiales en el aula. Conjunto de material para la formación de profesores. París: Unesco.
- (2003). Aprender a vivir juntos: ¿Hemos fracasado? Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- Zamora, J. A. (2008). Inmigrantes entre nosotros, ¿integración o participación? Murcia: Foro Ignacio Ellacuría.