

Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural

Education for All. Analysis of socio-educational model for Intercultural Education

RAQUEL BORRERO LÓPEZ
Universidad de Extremadura

Resumen:

El presente trabajo ofrece un análisis crítico y reflexivo sobre el modelo de educación intercultural como parte del paradigma actual de escuela inclusiva. Educación inclusiva y educación intercultural se presentan, por un lado, como parte de un modelo compatible e integrado, fundamentado en la diversidad cultural como riqueza; y por otro, como indicadores de calidad de la educación para todas las personas en un marco de derechos humanos universales y valores de segunda generación propios de sociedades democráticas del siglo XXI. La apuesta por la educación intercultural como modelo de escuela inclusiva se convierte en un motor de renovación pedagógica propulsor del compromiso de todos los agentes implicados en la construcción de comunidades de aprendizaje, del diseño de un proceso de evaluación para el cambio y la mejora, y la construcción de modelos de formación docente coherentes con el desarrollo de competencias interculturales.

De este modo, la educación intercultural reconoce el derecho universal de la educación para todos y todas, una educación capaz de generar modelos de participación democrática y cohesión social que trasciendan los paradigmas integradores

Abstract:

This paper offers a critical and reflexive analysis on an intercultural education model as part of the current inclusive school paradigm. Inclusive and intercultural education are presented firstly as an integral piece of a compatible and integrated model, based on the richness of cultural diversity; and secondly, as education quality indicators for every person within the Universal Human Rights and second generation values characteristic of 21st century democratic societies.

The bet for intercultural education as an inclusive school model becomes a pedagogical renovation engine that boosts the commitment of all the agents involved in the construction of learning communities, the design of an evaluation process for change and improvements, and the construction of a training model for teachers that is coherent with the development of intercultural competences.

This way intercultural education recognises the Universal Right to Education for Everyone. This education needs to be capable of creating models featuring democratic participation and social cohesion that go beyond the integrating paradigms in order to reach more global and integral models of inclusive education.

para alcanzar otros más globales e integrales de educación inclusiva.

Palabras clave:

Educación intercultural, escuela inclusiva, educación para todos, diversidad cultural, comunidades de aprendizaje.

Key words:

Intercultural education, inclusive school, education for everyone, cultural diversity, learning communities.

Résumé:

Ce travail offre une analyse critique et réfléchie du modèle de l'éducation interculturelle dans le cadre de l'actuel paradigme de l'école inclusive.

L'éducation inclusive et l'éducation interculturelle se présentent, d'un côté, sur un modèle compatible et intégré, lui-même fondé dans la diversité culturelle ; et d'un autre, comme indicateurs de qualité de l'éducation pour tous dans le cadre des droits universels de l'Homme et des valeurs de la deuxième génération des sociétés démocratiques du XXIème siècle.

L'objectif de l'éducation interculturelle comme modèle pour l'école inclusive devient le moteur de renouvellement pédagogique, propulsant ainsi l'engagement de toutes les personnes impliquées dans la construction de communautés d'apprentissage, l'élaboration d'un processus d'évaluation pour le changement et l'amélioration et la construction de modèles de formation enseignante en accord avec le développement de concurrences interculturelles.

De cette manière, l'éducation interculturelle reconnaît le droit universel à l'éducation pour tous et pour toutes, une éducation capable de créer des modèles de participation démocratique et de cohésion sociale qui propagent les paradigmes pour en atteindre d'autres plus globaux et intégraux de l'éducation inclusive.

Mots clés:

Éducation interculturelle, école inclusive, éducation pour tous, diversité culturelle, communautés d'apprentissage.

Fecha de recepción: 06-10-2011

Fecha de aceptación: 27-03-2012

1. La Educación como derecho y los derechos de niños y niñas

1.1. Igualdad de oportunidades es igual a educación para todos y todas

Constatar la lógica que sugiere el epígrafe de este primer apartado precisa recorrer un camino, el que trata de trazarse a través de este trabajo. Así, partimos de la obviedad de considerar la educación como derecho de todas las personas, aunque pretendemos reflexionar sobre si la igualdad de oportunidades equivale a un modelo deseable de educación

para todos y todas. Tratando de analizar el tipo de educación que debe desprenderse de este deseo y a través de la revisión de algunos de los valores más deseables, llegaremos a la definición del modelo de *escuela inclusiva* del que forma parte la *educación intercultural* y trasciende los esquemas escolares para modificar también la estructura social. Por último, abordaremos algunos de los retos que debemos asumir para llegar al final de este camino, entre los que no olvidamos la importancia de innovaciones basadas en la participación de toda la comunidad educativa -como las comunidades de aprendizaje-; la importancia de la evaluación como herramienta para alcanzar la calidad y la equidad educativa; y, finalmente, la necesaria actualización de la formación del profesorado, acorde con los cambios sociales.

Comenzamos, por tanto, este camino anunciado partiendo de algunos de los movimientos internacionales que nos hacen pensar en la posibilidad de desarrollar una verdadera *educación para todas las personas*. A este respecto podemos acudir a la reunión que los ministros de educación iberoamericanos mantuvieron el día 18 de mayo de 2008, en El Salvador, a partir de la que se genera el proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (OEI, 2010) que además convive con una decisión internacional anterior, “Educación para todos” dentro del marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015 (ONU, 2008), para que todos los niños y niñas del mundo puedan alcanzar una educación universal. Sin embargo, podemos considerar bastante grave la falta de representatividad cultural del currículo que dificulta la equidad educativa y esto implica delimitar y conocer qué educación es la que llega. Cuestionar este modelo educativo que se presenta desde marcos internacionales e institucionales y contrastarlo con el modelo educativo que se desarrolla en muchas de nuestras escuelas es el objetivo de este primer apartado. En ambos pactos educativos reflejados, pero refiriéndonos concretamente a las Metas Educativas para 2021, se apuesta por la *educación inclusiva* como garantía para el acceso a una educación equitativa y de calidad. Para generar estas relaciones de igualdad debemos rescatar como imprescindibles dos valores que más adelante retomaremos, el respeto y la tolerancia, sin los cuales una sociedad multicultural como la actual, en la que conviven estilos de vida sustentados en paradigmas axiológicos no siempre compatibles, no podría acontecer en paz. La heterogeneidad cultural, social, moral y religiosa es una de las claves de las sociedades actuales y a partir

de estas piezas la educación intercultural puede montar el puzle de una convivencia no sólo pacífica, sino también transformadora a partir de las diferentes intersubjetividades. Así, en lo que se refiere a *Educación en la Diversidad*, el texto del proyecto *Metas Educativas* nos recuerda que “la realidad multicultural y multilingüe de los países iberoamericanos exige políticas coherentes y consecuentes para responder a la diversidad de situaciones en las que se desarrolla la educación y para orientar las respuestas educativas desde esa misma perspectiva” (2010: 89). Y en esta línea, la apuesta por la educación inclusiva es total si tenemos en cuenta que el objetivo de conseguir escuelas inclusivas se ha convertido en una de las primeras aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad en la educación. La apuesta por la escuela inclusiva pasaría por reconocer el valor de la heterogeneidad de la escuela:

Escuelas para todos, sin exclusiones, en las que convivan y aprendan alumnos de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y con distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad, es un modelo ideal que motiva a muchas personas comprometidas con el cambio educativo. En este sentido, la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en un colegio es una opción de valor con profundas consecuencias. La convivencia de todos los niños, capaces y menos capaces, aporta una experiencia enriquecedora y fomenta la comprensión y la solidaridad.

Este profundo sentido educativo de las escuelas inclusivas no debe olvidar que la sola presencia del alumnado con necesidades educativas especiales no asegura sin más el éxito en la tarea. Existe el riesgo de que la deseada convivencia, amistad, empatía y solidaridad entre los alumnos/as con situaciones vitales muy diferentes no se produzca satisfactoriamente. Hacen falta atención y cuidado permanentes por parte del profesorado, de las familias y de las instituciones educativas y sociales, para que las experiencias pedagógicas dentro y fuera de la escuela sean positivas (OEI, 2010:36).

Otro elemento imprescindible para el desarrollo de una educación para todos y todas es la participación del alumnado y su presencia en el proceso de aprendizaje. Tal y como señala Calvo (2009: 49) la inclusión en educación significa fundamentalmente participación en y de la comunidad y en este sentido “implica cambiar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de los centros para dar respuesta a las

necesidades educativas de todos de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones”.

Podemos concluir este apartado con otro marco internacional de intenciones que nadie discute y que se presenta como Convención de Derechos del Niño (ONU, 1989). Y es que hoy día educación y derecho van de la mano. A pesar de no ser vinculantes, sabemos que los derechos que el texto enuncia son totalmente exigibles a pesar de que los gobiernos mundiales aún no puedan garantizarlos, en unos casos por las condiciones sociales y económicas de los países; en otros, por motivos culturales. A pesar de todo, como marco de intenciones nos ofrece un buen esquema de aspectos relevantes en un modelo de Educación para todos y todas:

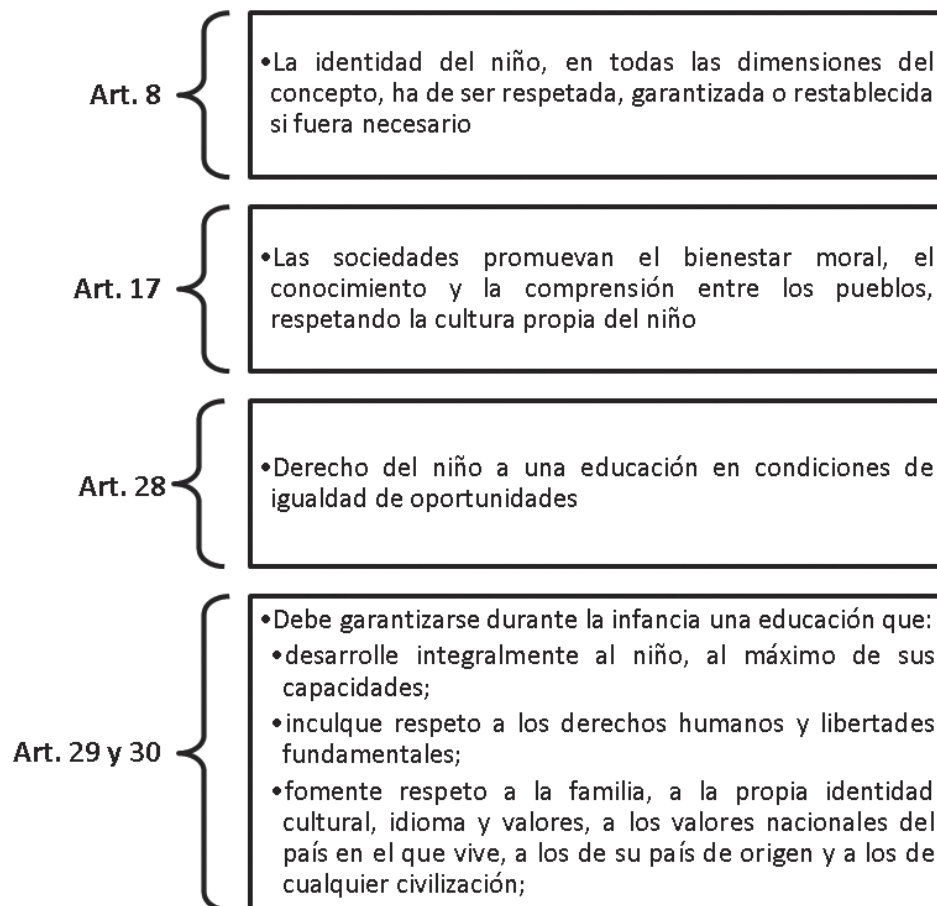


Gráfico 1. Claves para el desarrollo de un modelo de educación para todos desde la Convención de los Derechos del Niño. Reelaboración a partir de Convención de Derechos del Niño (ONU, 1989)

1.2. ¿Pero qué educación? El camino de los valores hacia el desarrollo de la educación

Acabamos de sugerir la necesidad de un modelo educativo cargado de valores entre los que podríamos destacar el respeto, la tolerancia, la equidad, la paz, la igualdad, la justicia social, la diversidad cultural.

Los textos constitucionales de los países democráticos Iberoamericanos contemplan la educación vinculada al desarrollo. Sirva como ejemplo la normativa española. Por una parte, la Constitución (Art. 27, apto. 2: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”); por otra parte la legislación educativa de los últimos veinticinco años, especialmente a partir de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) y la actual Ley Orgánica de Educación (2006). Estos textos, además de recoger el principio constitucional, hacen referencia específica a la transmisión de valores, a la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, a la educación intercultural y, en general, a la preparación para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales (aunque no siempre coherentes con las regulaciones de otras instancias públicas no propiamente educativas).

La educación tiene tan importante papel que desempeñar en relación con el desarrollo que, por extensión, a la institución escolar le corresponde ponerlo en práctica. Con frecuencia se ha acusado a la escuela de cierta impermeabilidad ante los problemas sociales, de potenciar el saber por el saber más que formar ciudadanos críticos y, podríamos decir más, de reforzar sistemática y acríticamente los modelos sociales y económicos transferidos desde los mercados internacionales, en lugar de construir a punta de lanza modelos de calidad. La inclusión de los llamados temas transversales y la educación en valores parece apuntar a llenar esta carencia. Desarrollo, consumo, salud, medio ambiente, paz, igualdad de género, pueden y deben estar presentes en el *currículum* escolar (desde el proyecto educativo de centro hasta las programaciones de aula, pasando por el proyecto curricular de centro).

El camino de la educación en valores constituyen una buena vía para trabajar el desarrollo desde la educación pero, si bien su concepción como eje que atraviesa el *currículum* es buena, todavía hoy cuenta con

obstáculos como: escasez de recursos, inadecuada formación del profesorado, metodologías en ocasiones incoherentes, organización escolar tradicionalista, la escasez de actitudes coherentes por parte de la organización y del profesorado con los contenidos del currículo y las dificultades para transmitir estas actitudes, por señalar algunos de los principales. La consecuencia suele ser la infravaloración y el desprestigio académico de los contenidos que giran en torno a la educación en valores, los temas transversales e incluso las competencias básicas. Aun así, los sistemas educativos internacionales están sufriendo una evolución progresiva y un desarrollo de la necesaria transversalidad con el único objetivo de formar a ciudadanos capaces de desarrollarse plenamente en las sociedades del tercer milenio, sociedades heterogéneas, multiculturales e interconectadas.

Podríamos entender en este punto la educación como pura entelequia ante el empobrecimiento y la injusticia social que lastra precisamente el *desarrollo* de tantos países y, tal y como señala González (2001:253) esta línea de pensamiento filosófico nos lleva a pensar en la educación como “deseo de desarrollo y desarrollo de deseos”. En este sentido, mejorar la calidad de educación (Desarrollo de la Educación) se convierte como uno de los grandes retos para este tercer milenio y la educación inclusiva, desde mi punto de vista, puede entenderse como mejora cualitativa de la calidad de la educación al tratar de alcanzar una verdadera educación para todos y todas a la que, coincidiendo con la profesora Casanova (2011) en el siglo XXI deberíamos simplemente denominar educación. El resto de adjetivos se obviarían por innecesarios, ya que la educación en este momento histórico habría de incorporar, de manera inherente, el resto de adjetivos que acompañamos para indicar el valor añadido o la mejora de la misma: inclusiva, de calidad, democrática, equitativa, justa, etcétera. Y los educadores debemos ser conscientes de ello y educar teniendo siempre como uno de nuestros principales objetivos el fomentar la autonomía, la responsabilidad, la libertad, la capacidad de decidir y, en general, la búsqueda de aquello que cada sujeto desea. La “educación del deseo” es el primer paso para conseguir una educación inclusiva, una educación para todos y todas porque alimenta la esperanza que mueve el mundo. Si el niño/a desea saber, desea jugar, desea querer, desea respetar... estará deseando un mundo mejor y buscará los medios para alcanzarlo.

La educación ha de ser el espacio desde el que poder soñar y cons-

truir la necesaria cohesión social que vehicule el desarrollo y el trabajo desde las diferentes instituciones educativas y sociales. La escuela tiene un papel relevante aunque no exclusivo, por lo que construir el nuevo modelo precisa una buena dosis de participación y compromiso de todos/as con todo en un proceso de construcción crítico, interpretativo, actuante, transformador, y de responsabilidad compartida.

2. Hacia un concepto de Educación Intercultural propio del marco de la escuela inclusiva

2.1. La escuela Inclusiva

Para Valenciano (2009:23) lograr escuelas inclusivas “es habilitar escuelas para que atiendan a toda la comunidad como parte de un sistema inclusivo, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural”. Ello requiere un cambio en el paradigma educativo, desde la integración hasta la inclusión; enmarcado a su vez en el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. La inclusión sería, entonces, una manera distinta de entender la educación que implica pensar desde otro prisma desde el que generar nuevas formas de analizar la cotidianidad escolar, de trabajar y de convivir. Es decir, la inclusión precisa de conjunto de acciones escolares y sociales comunitarias que eliminen las barreras que impiden la participación de los estudiantes en su aprendizaje, y que acepten y valoren las diferencias individuales.

El Ministerio de Educación español define los siguientes principios como fundamentales para el desarrollo de una educación inclusiva dentro del sistema educativo (Rodríguez, 2011:15):

- La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enrique-

cer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.

- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

Resulta interesante la reflexión suscitada a partir de estos principios, especialmente a partir del último, ya que en el transcurso de un modelo de integración a un modelo inclusivo, cabe detectar que la ausencia de este valor corresponde a una ineficiencia e ineficacia de los sistemas educativos en la gestión de los recursos disponibles para la transformación de las escuelas para todos y todas.

Si nos situamos en el movimiento de escuela inclusiva del que parte Delors (1996) y que encontramos también en los trabajos liderados por los autores internacionalmente reconocidos Ainscow y Booth (2000), tenemos que pensar en la reconstrucción de la escuela desde un enfoque institucional transformador. Para estos autores, el concepto de inclusión implica que todos los niños y niñas necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas de sus respectivos barrios y en la sociedad en general, no sólo en la escuela, dejando claro como punto de partida que un objetivo *si ne qua non* es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa como física y socialmente.

En este proceso de inclusión debemos señalar especialmente la transferencia de la inclusión escolar a la inclusión social, que implica la participación activa del alumnado tanto a nivel académico como social, reduciendo los procesos de exclusión y eliminando las barreras de toda índole. Para Arnáiz (2002) esta participación no se da si no se cumplen una serie de principios y valores propios del proceso de inclusión entre los que señalo la educación intercultural.

2.1. La Educación Intercultural

La educación intercultural aparece para muchas personas como una imposición del *miedo al otro* -a lo desconocido- que empieza a transmitirse a partir de las grandes oleadas migratorias de finales del siglo XX y principios del siglo XXI de unos continentes a otros, de unas zonas de un mismo continente a otras; siempre impulsados estos movimientos por la esperanza de mejorar las condiciones de vida actuales. En esta línea aparece una vinculación sobre la que conviene reflexionar:

La educación intercultural históricamente ha surgido de la preocupación de las sociedades de acogida ante los cambios en las áreas de la demografía, la producción y el consumo que han hecho de la migración un fenómeno mundial, por un lado y, por otro, que la conciencia de cada uno de nosotros, y no sólo inmigrantes, aparezca cultural, social e históricamente establecida (como el multiculturalismo americano nos ha enseñado). Los cambios sociales han llevado a la diversidad entre nosotros, pero también nos ha hecho notar la diversidad dentro de nosotros (Gobbo, 2004:4).

En este sentido, la educación intercultural (Aguado, 2003; Arnáiz, 2002; Jordán, 1999) no puede ir dirigida sólo a las minorías, sino al conjunto de la población: estudiantes, adultos, familias, sociedad como parte de una realidad socio-pedagógica que afecta a toda la comunidad, tanto en el ámbito formal como no formal.

Además de la vinculación con los fenómenos migratorios, cuando tratamos de conceptualizar la educación intercultural desde el prisma de la educación inclusiva tenemos que recurrir a su concomitancia terminológica con conceptos tales como educación para el desarrollo, escuela inclusiva, realidad multicultural, justicia social. Ante la no poco frecuente confusión terminológica, el esfuerzo realizado desde las Ciencias Sociales por conceptualizar cada uno de los términos ha propiciado la reflexión y múltiples movimientos de renovación pedagógica en el campo educativo.

La interculturalidad no debe ser percibida como simple tolerancia, sino que debe trascender esta concepción para ser asumida como el reconocimiento de aprender del que es diferente a cada persona y de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social. La naturaleza misma del mundo que integramos se encuentra cons-

tituida por infinidad de diferencias lingüísticas, religiosas, políticas, sociales económicas, personales y culturales, entre otras. Atendiendo a Castro (2003) la educación intercultural debe tender a estrechar las condiciones de igualdad, permitiendo una participación real de los distintos sectores que conforman la sociedad y es en este punto en el que se desarrolla el estrecho vínculo entre educación inclusiva y educación intercultural, ya que ambas han de concluir en el desarrollo efectivo de la participación social.

Fruto de las investigaciones más recientes hemos llegado a conocer que el fracaso escolar no se ceba en los extranjeros, sino en los estudiantes de los barrios pobres, en los hijos de las familias con menos recursos; asimismo, las relaciones de las familias extranjeras con los centros educativos no son diferentes a las de las familias autóctonas: pocas, poco comprometidas, pero ni peores, ni diferentes.

Sugiere Besalú (2011) que las investigaciones desarrolladas con anterioridad en torno a la educación intercultural se han centrado mayoritariamente en la cuantificación y localización de los ciudadanos extranjeros (esfuerzo necesario, pero no suficiente en sí mismo) cuyos frutos han permitido la visibilización de población extranjera, su focalización en determinadas ciudades y zonas concretas de las mismas. La crítica más novedosa señala los déficits encontrados en los métodos e instrumentos de evaluación mayoritariamente utilizados para el desarrollo de los trabajos de investigación en torno a las realidades multiculturales y la educación intercultural, como cuestionarios y diseños cuantitativos, cuyos resultados corren el riesgo de convertirse en pura retórica.

Una reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural, promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto y propone un modelo de análisis y de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr una igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y el desarrollo de la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (Aguado, 2003). Tales planteamientos nos conducen a asumir que la educación intercultural deberá trascender los principios democráticos de la justicia social, no limitándose a integrar o añadir contenidos en algunas áreas curriculares o a programar actividades para días especiales. Por el contrario, todo el currículum debe estar impregnado y abierto a la diversidad.

Un rápido análisis de las políticas internacionales más actuales, en este caso las europeas, nos devuelve diferentes tipos de acciones que se vienen desarrollando en el marco de la educación intercultural, no totalmente libres de ciertas incoherencias:

- El desarrollo de competencias lingüísticas y el multilingüismo como medio para lograr una *identidad europea intercultural*.
- La lucha contra el racismo y la xenofobia.
- El desarrollo de una educación intercultural, desde la búsqueda y la revisión del concepto de cultura.

Explica Aguado (2009) que las últimas medidas y acciones europeas tratan de orientarse hacia la integración social de los inmigrantes mediante una atención no segregada, favoreciendo la utilización de cauces y servicios ordinarios en condiciones de igualdad con el resto de la población. De esta manera, el enfoque intercultural se establece como única vía posible hacia la auténtica ciudadanía de valores democráticos.

El Consejo de Europa y la Comisión Europea son organismos que más han influido en el desarrollo educativo relacionado con la diversidad cultural, aunque muchos autores (Flecha, 2010; Aguado, 2009; Gundara, 2000) coinciden en que los principales esfuerzos han sido orientados hacia las cuestiones de diversidad social, materializados siempre en propuestas de educación para los “migrantes”. No ha existido una apuesta seria en torno al tratamiento de la diversidad cultural, entendida como característica inherente a todos los colectivos e individuos, independientemente de su origen nacional, social, étnico o racial.

Debemos superar los pensamientos que convierten la educación intercultural en educación para inmigrantes, en atención educativa para compensar o eliminar déficits y carencias, puesto que desde dicho paradigma no se generan posibilidades de cambio, transformación y mejora; simplemente se “compensa” desde un modelo de política social y educativa asimilacionista e integrador. Sin embargo, y aunque algo lejos de reflejarse en la mayoría de las prácticas educativas, las políticas europeas de finales del siglo XX ya lo reflejaban:

La educación intercultural debería tomar como punto de partida el reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad europea y el valor especial inherente a todas las culturas. Por ello, debería constituir un principio y un planteamiento para atajar aquellos problemas y conflictos que surjan en

razón de esta diversidad cultural y lingüística. Se trata de un planteamiento que se opone a cualquier tipo de pensamiento o praxis segregacionista. El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural por los centros escolares y la formación significa romper definitivamente con esa idea errónea según la cual la concepción lingüística y cultural dominante que se enseña a los escolares es la única forma legítima de comunicación (...) (Dictamen del Comité de las Regiones sobre "La educación intercultural" [*Diario Oficial* n° C 215 de 16/07/1997: 0021] punto 2.1)

Por todo ello, desde una profunda reflexión crítica debemos entender la educación intercultural como una cuenta pendiente de los sistemas educativos del mundo con todos los estudiantes. No sólo se construye interculturalidad cuando se trabaja con alumnado extranjero y un claro ejemplo son las minorías étnicas y culturales que forman parte de las propias naciones a quienes también suelen dirigirse este tipo de acciones. Pero tampoco es lo mismo trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales que sin ellos, con grupos intergeneracionales que conviven en el desarrollo de diferentes acciones, con el binomio nativos-inmigrantes digitales, con niños y niñas o sólo con niños o niñas... La diversidad, elemento inherente a la naturaleza humana, debería ser considerada como potencialidad y riqueza. Las dificultades surgen cuando nos empeñamos en ignorar o, mucho peor, en ocultar nuestras diferencias.

Para concluir este apartado podemos decir que la educación intercultural que integra un modelo inclusivo entiende la diversidad como oportunidad para el aprendizaje, el desarrollo, el crecimiento y la mejora. Y sólo desde este modelo educativo pueden formarse docentes preparados para gestionar la diversidad, sentirla como un valor positivo y entenderla como un bien común. El trabajo por una educación para todos y todas hoy es el factor que permitirá que los docentes del mañana transformen las diferencias en armas de construcción masiva y la educación – y con ella el mundo- en verdadera acogida y aceptación.

2.3. Modelos educativos y modelos sociales

MODELO EDUCATIVO ACTUAL: COMPENSACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS

Del reconocimiento de la diversidad cultural se desprende la composición de sociedades cada vez más complejas y heterogéneas, constituidas por

diversos grupos poblacionales, lo cual justamente induce a un encuentro de estos, de sus relaciones sociales, económicas y culturales además de los factores que las condicionan; aspectos que suelen mezclarse provocando una dinámica de relaciones particulares que demanda, en especial al sistema educativo, una respuesta efectiva (Andrés y Sarto, 2009).

Pero el planteamiento sigue siendo el mismo que el de la década de los años 90 del pasado siglo cuando surgen las primeras iniciativas compensatorias y de discriminación positiva. Nos empeñamos en compensar dificultades en lugar de trabajar con las diferencias como potencial educativo y creativo. En todos los sentidos: alumnado y docentes, metodologías, organización de espacios, interacciones. Parece no existir una verdadera flexibilidad para adaptarnos a las diferentes realidades, formación adecuada y autonomía suficiente para poder sacar de ellas lo mejor (cualitativamente hablando). Los avances son significativos, pero siempre en la misma dirección y por ello, aunque teóricamente el concepto de "integración" expuesto en la Declaración de Salamanca de 1994 (ONU-MEC) ha sido superado por el de "inclusión" muchas prácticas actuales siguen centrándose en lo que dicho documento describe:

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad aprobada en Salamanca (España), el día 10 de Junio de 1994 [ONU-MEC:IX]).

Es decir, generalmente trabajamos desde estándares y clasificaciones que, desde un punto de vista burocrático y administrativo permiten diagnosticar para conocer quién puede y quién no puede beneficiarse de tal o cual recurso. Está claro que en este modelo subyace el principio de *discriminación positiva*, pero el riesgo es la clasificación rígida y frecuentemente inamovible a partir de la cual los estudiantes y sus familias se verían estigmatizados escolar y socialmente. E insistimos en que dicha estigmatización social se deriva, en no pocas ocasiones, del desarrollo de estos modelos nomotéticos de intervención educativa y social.

Independientemente de la reflexión anterior y reconociendo el avance en torno a este tipo de acciones, comienzan a surgir *Aulas y Programas de Acogida* destinados a todos los estudiantes, pero específicamente

a quienes por sus condiciones particulares se incorporan al contexto educativo en inferioridad de condiciones respecto al resto: alumnado extranjero (inmigrante) o procedente de otra cultura -especialmente con desconocimiento de la lengua- y alumnado en desventaja personal, social y/o cultural que necesita más apoyos y recursos para adquirir competencias y alcanzar niveles óptimos de éxito académico y de calidad en sus aprendizajes. Las claves de estas políticas se encuentran en las palabras “apoyo”, “éxito académico” y “calidad”. El problema de estas políticas, programas y directrices es que se estanquen como medidas de carácter compensatorio, extraordinario, puntual; sólo para los “estudiantes que lo necesitan”, permaneciendo en una muy superficial fase de una posible transformación integral. Los estudiantes, en cualquier caso, no necesitan aprender la lengua del país de acogida, a no ser que el sistema educativo lo convierta en una necesidad, como suele ser el caso.

Lo que resulta evidente es que la escuela es un espacio de contacto obligatorio entre personas de distintos orígenes y se reitera continuamente su capacidad integradora ante el debilitamiento de otros espacios relacionales y de socialización. Lo es de forma especial para la población migrante, así que la necesidad de comunicación y de interacción debe poder garantizarse. Por este motivo la forma en la que se plantea la acogida de los estudiantes y las familias tiene mucho que ver con la concepción de diversidad y de igualdad. La acogida del alumnado no puede ser una tarea encomendada únicamente a un profesional específico al igual que contar con un tutor/a responsable del aula de acogida no implica desvincular de esta función al resto del claustro. La acogida implica valores y actitudes de acogida -por redundante que pueda parecer; es decir, afectivos, que cobrarían la misma importancia en la conformación del perfil docente que cualesquiera otros vinculados a la formación en el plano académico o disciplinar. Como vengo describiendo, buena parte de los programas educativos puestos en marcha en los diferentes países y administraciones educativas se han organizado en alguna de las modalidades de “atención a la diversidad” a continuación reflejadas:

- Programas de Acogida/Aulas de Acogida dentro de los centros educativos.
- Espacios de Bienvenida Educativa (EBE) fuera de los centros incluyendo también a las familias.
- Programas de Educación Intercultural Bilingüe que implican acciones tanto dentro como fuera de los centros escolares.

Distingamos en este punto las políticas propias de los países iberoamericanos centradas en el desarrollo de una Educación Intercultural Bilingüe donde el eje central es el respeto de la identidad de los grupos minoritarios a partir de la visibilización y valoración de su lengua materna. En contrapartida, los países del entorno europeo invierten la mayor parte de los esfuerzos en asegurar la adquisición de las lenguas vehiculares como medio para hacer efectivo el derecho a la educación entendida como el acceso al currículo. En estos casos la lengua propia del alumnado va cobrando relevancia a través de programas como el *Portafolios Europeo de las Lenguas* y otras medidas más recientes para fomentar “enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante” (Eurydice, 2009:19). Aunque en toda Europa queda aprobada como práctica innovadora la implantación del Portafolios Europeo de las Lenguas, en otro orden de medidas no todos los países garantizan el derecho del estudiante a recibir clases en su lengua materna si los padres lo desean. En un conjunto de países con fuerte tradición inmigratoria (Francia, Luxemburgo, Austria, Finlandia, Suecia y el Reino Unido) se incluyen las lenguas de origen como asignaturas optativas en el currículo ordinario de algunas escuelas y en principio sólo Luxemburgo desarrolla un planteamiento educativo multilingüe (al menos en Educación Primaria), para el beneficio de todo el alumnado.

La concreción de las diferentes políticas y medidas en el Estado español podría desglosarse en las siguientes acciones derivadas del Plan Marco de Atención a la Diversidad que establecen las diferentes administraciones educativas según la Comunidad Autónoma:

- Programas y planes institucionales: plan de atención a la diversidad, plan de atención a la diversidad cultural, programa de acogida, plan de convivencia (como parte del proyecto educativo y curricular del centro).
- Plan de acogida al Alumnado Inmigrante / Plan de Atención al Alumnado Inmigrante.
- Aulas de Inmersión Lingüística.
- Plan de la lengua y la cohesión social (LIC).
- Programa de Enseñanza, Lengua y Cultura Origen (ELCO).
- Portafolios Europeo de las Lenguas (PEL) y desarrollo de la competencia lingüística.
- Grupos de innovación educativa en centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria.
- Grupos de investigación en universidades.

Las directrices de las diferentes Comunidades Autónomas se adaptan de un modo u otro a uno de los siguientes tres modelos tradicionales de integración educativa, o a la combinación de ellos. Así, un alumnado *modelo integrado* situaría a los estudiantes de origen extranjero en modalidad de escolarización ordinaria; un *modelo separado* adoptaría modalidades de escolarización especial y, a su vez, podría adquirir dos formas: agrupar al alumnado de origen extranjero en clases separadas de “inmersión lingüística” durante un tiempo limitado; o agrupar al alumnado durante periodos de tiempo más prolongados, de hasta dos cursos, en clases especiales; un *modelo mixto* proporcionaría de origen extranjero un grupo de referencia y la posibilidad de recibir apoyo específico (lingüístico y/o curricular) durante 4 ó 5 horas semanales fuera del aula ordinaria y durante el periodo de tiempo que sea necesario atendiendo a las características individuales del alumno/a.

Concretando aún más y ejemplificando la institucionalización de algunos de estos recursos en una Autonomía¹ precisa –Extremadura en este caso-, el siguiente gráfico² aportaría una de las concepciones más habituales de la intervención socio-educativa entendida por muchos centros educativos como “educación intercultural”. El mapa conceptual refleja un *modelo tipo* de implementación de las medidas de atención al alumnado extranjero en el seno de los proyectos institucionales propios de un centro educativo público de la provincia de Badajoz:

1 Algunas de las denominaciones del recurso más específico introducido mediante los programas de educación intercultural o atención al alumnado inmigrante, no consensuadas entre diferentes comunidades autónomas: Cataluña habla de “Aula de Acogida”; Madrid de “Aulas de Enlace”; Andalucía de “Aulas de Adaptación Lingüística”; Valencia de “Programa de Acogida”; Asturias de “Aulas de Acogida” y de “Aulas de Inmersión Lingüística”; La Rioja de “Programas de Acogida” y “Grupos de Compensación”; Murcia de “Aulas de Acogida”; Aragón de “Tutores de Acogida” y “Aulas de Español”; Navarra de “Acogida al Alumno en el Aula”; Cantabria de “Plan de Interculturalidad”; Castilla y León de “Aulas de Inmersión Lingüística y Social (ALISO)” o “Aulas de Adaptación”; Extremadura de “Aulas de Inmersión Lingüística” en Cáceres y “Aulas de Acogida” o “Aulas de Español” en Badajoz.

2 La elaboración de este gráfico responde al compendio de modelos extraídos de una muestra de 17 centros educativos de la provincia de Badajoz en el año 2009. No pretende establecerse como modelo enteramente generalizable a todas las Comunidades Autónomas puesto que ya se ha señalado la diferencia de modelos de intervención a partir de la autonomía conferida a las administraciones educativas e incluso a los propios centros educativos en función de ésta.

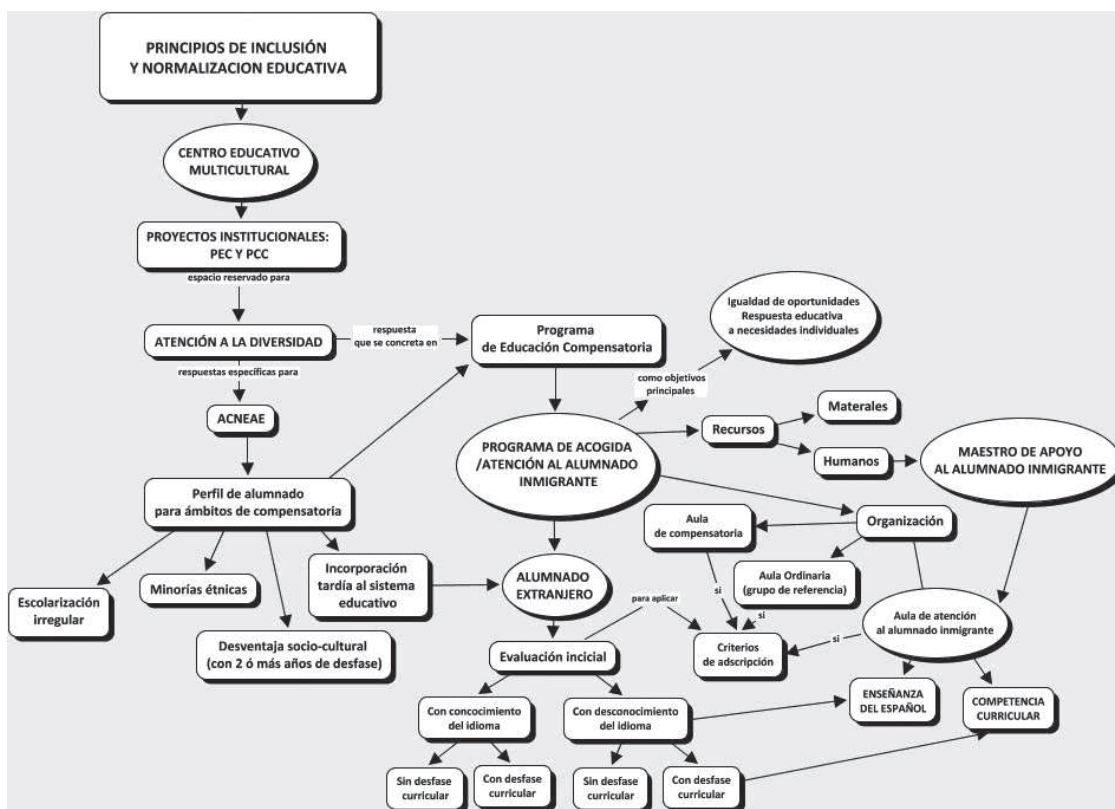


Gráfico 2. Modelo de Intervención Educativa en el Programa de Atención al Alumnado Inmigrante de la Provincia de Badajoz. Elaboración propia (2009)

MODELO SOCIAL Y NECESIDAD DE PARTICIPACIÓN

El esfuerzo de la escuela sería en vano si no nos acercamos a la comunidad para trabajar con ella y tener en cuenta sus características, necesidades, particularidades, rasgos, cualidades, etc., es decir, sus valores y su cultura. La escuela no puede vivir de espaldas a la comunidad, al contexto social y cultural en el que está inmersa y, a su vez, este ámbito no puede ignorar a la escuela porque ambos se influyen y se necesitan. La comunidad social, por tanto, debe ser un punto de referencia y apoyo en la puesta en marcha de la escuela inclusiva. La inclusión no es una cuestión de lugares, horarios, de momentos o de actores, tal y como sugiere Calvo (2009:41), sino que es un continuo en el que participan tanto los estudiantes como el profesorado, las familias y los miembros de la comunidad educativa.

Así, ser incluido pasa por sentirse incluido y supone participar en el contexto educativo, pero también en la comunidad en la que se vive. Parrilla (2007:19) nos recuerda que “la inclusión implica un salto cualita-

tivo al implicar la participación activa de los estudiantes en su contexto escolar y comunitario”.

Una sociedad inclusiva es una sociedad, una comunidad, que esencialmente es educadora que acompaña a sus ciudadanos y ciudadanas, a los niños y los jóvenes, a las personas mayores, a las personas más débiles, en riesgo de exclusión, en sus procesos de crecimiento, de participación, de mejora de su pertenencia (Mendía, 2007:8).

Los sistemas educativos incluyen estos valores de comunidad y de formación de ciudadanos democráticos entre sus metas. Sirva de ejemplo la actual Ley Educativa del Sistema Educativo Español (Ley Orgánica de Educación de 2006) que establece entre sus finalidades:

La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (LOE, 2006: punto k).

Este mismo texto recoge, entre sus *principios rectores*, la necesidad de proporcionar una educación de calidad adaptada a las características de cada estudiante así como la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren (*calidad y equidad educativa*). En la misma línea refleja la necesidad de contar con la *participación y esfuerzo compartido* que deben realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto para garantizar la calidad de la educación.

En algo podemos estar de acuerdo independientemente de los matices que aporte la normativa educativa de cada país y es que la inclusión es un derecho de todos y todas que concierne a todos y todas, y que repercute en todos los sistemas por lo que no puede lograrse sin la participación y el compromiso educativo y social de todos los actores de la sociedad.

En este sentido, el último informe de seguimiento de la Educación para todos en el Mundo (UNESCO, 2011) recuerda que una educación errónea puede fomentar conflictos violentos. La educación puede ser un poderoso factor de paz, pero con demasiada frecuencia la escuela se instrumentaliza para reforzar las divisiones sociales, la intolerancia, los

prejuicios. Ningún país puede albergar a la esperanza de sentar bases duraderas para la paz a no ser que encuentre el medio de crear una confianza mutua entre sus ciudadanos, y es en las aulas de clase donde empieza a crearse esa confianza. La educación alberga un enorme potencial para sustentar los procesos de paz y los valores democráticos propios de sociedades cohesionadas y justas. Pero para ello es imprescindible que administraciones e instituciones educativas den prioridad a la creación de sistemas educativos inclusivos, adoptando políticas en materia de lengua de enseñanza, de currículos y de descentralización basadas en la evaluación de los posibles impactos.

Una de las claves para la construcción de la escuela inclusiva es la participación de todos (estudiantes, docentes, familias y comunidad en general) con ese fin. La UNESCO (2011) subraya, asimismo, la necesidad de transformar los sistemas educativos para convertirlos en instrumentos de integración social que permitan la plena participación de los ciudadanos en la vida pública. Desde los centros educativos ha de trabajarse para que el alumnado alcance una verdadera participación en la sociedad. Todos/as tienen derecho a la inclusión social, no solo escolar (Calvo, 2009).

Resulta evidente que la educación y la escuela están cambiando, la escolarización ya no garantiza el acceso al mercado laboral y muchos países en crisis internacional están pasando por un periodo de superformación que desequilibra el mercado laboral casi del mismo modo que la ausencia de ella. Sin embargo, si en algo no ha cambiado la educación y si en algo debe perdurar el papel de la escuela es en mantenerse viva como instrumento de participación social y democrática. Pero no debemos permitir que la escuela quede anquilosada en los mecanismos de la institución tradicional, válidos ante las demandas sociales del siglo XIX, pero insatisfactorios en el siglo XXI.

MODELO HACIA EL QUE CAMINAR: ESCUELA INTERCULTURAL Y CENTROS EDUCATIVOS INTERCULTURALES

La construcción de un nuevo modelo pasa por revisar algunos de los principales retos de la escuela inclusiva:

El primer reto sería pasar de forma inminente, de una concepción de la educación intercultural desde su más arraigado origen compensatorio a un modelo de escuela nueva, participada e interactiva. Los estudiantes extranjeros o procedentes de minorías no necesitan, en muchos casos,

aprender castellano o nuestra cultura, pero les hacemos ver que sin esos elementos no pueden aportar nada a la escuela, mucho menos a la sociedad. Hasta que no saben hablar nuestro idioma, hasta que no son un poco más parecidos al resto no pueden participar de las clases y en este sentido minamos su autoestima y condicionamos el desarrollo de su identidad. Les asimilamos hasta que pueden “integrarse” en el ritmo ordinario de un aula “normalizada”. La educación intercultural no es educación de inmigrantes y la educación que se centra en la inmersión lingüística y la compensación, no es educación intercultural desde el modelo que defendemos. La educación intercultural también ha de evaluar la respuesta capaz de transformar las diferencias de las culturas que entran en contacto en oportunidades de aprendizaje, éxito y mejora como ya hemos señalado.

El segundo reto sería generar normativa al servicio de las verdaderas necesidades y no al revés. Más que reproducir recetas o modelos que conducen al fracaso, debemos emprender éxitos avalados por el bienestar afectivo, social y académico de los estudiantes, por su participación real y efectiva en el ámbito escolar y social.

El tercer reto sería la unión y la configuración de redes de trabajo. Las prácticas escolares de éxito que permiten constituir la base de una verdadera red de centros educativos interculturales capaces de promover el crecimiento en red, compartiendo esfuerzos en lugar de duplicándolos.

El cuarto reto sería propiciar una organización escolar y un liderazgo diferentes a través de la creación de Comunidades de Aprendizaje, lo que a su vez constituye una de las recomendaciones de la Comisión Europea. Para ello es imprescindible contar con tiempos y espacios institucionalizados para trabajar en estos retos y para compartir experiencias y avances.

El quinto reto sería adecuar la formación del profesorado a través de modelos pedagógicos apropiados. Quizás, una de las evidencias más importantes de que no se ofrece la mejor respuesta para los docentes es la insatisfacción bastante generalizada que existe. La estructura básica de un sistema inclusivo reconoce como imprescindibles la satisfacción y la percepción de logro a través de la implicación y el trabajo en equipo para generar un proyecto de cambio común.

El último reto consistiría en contar con una administración comprometida e implicada, y equipos directivos colegiados o capaces de desarrollar un liderazgo compartido. Ingredientes estos capaces de dotar de

una verdadera autonomía a los centros y al profesorado, así como garantizar -sin fiscalizar- la calidad y la equidad de la respuesta educativa. Los docentes necesitan tiempos y espacios para compartir, para hablar de sus preocupaciones y para plantear sus soluciones y una buena fórmula, sin duda, son los grupos de trabajo. A pesar de todo, la voluntad sigue siendo el elemento motivador fundamental para el duro trabajo docente que cualquier transformación, por mínima que sea, requiere.

3. Lo verdaderamente importante son los retos

Partimos de algunos de los anteriores retos planteándolos como claves del proceso de construcción del modelo de educación intercultural que defendemos en el marco de la escuela inclusiva capaz de entenderse como una educación para todos y todas.

3.1. Las Comunidades de Aprendizaje

Todas las personas que forman una comunidad participan en un plano de igualdad tanto en la planificación como en la realización y evaluación de las actividades de la misma. Participan activamente en las comisiones de trabajo y en los órganos de gestión en los que se toman las decisiones más importantes de la escuela y sobre la educación de los niños y niñas (VV.AA, 2006:37).

Partiendo de este concepto y transfiriéndolo a la escuela como espacio comunitario, uno de los principios esenciales de la transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje consistiría en garantizar que todos los niños y niñas pasen toda la jornada escolar en el aula “ordinaria” con el resto de compañeros y compañeras. La organización de la enseñanza es lo que debe modificarse si se considera necesario, de manera que los recursos entren en el aula y todos los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades y potencialidades (Flecha, 1997, 2010).

Un centro educativo que determine sus funciones bajo el accionar de la educación intercultural deberá fomentar actitudes de cooperación que impliquen la construcción de normas morales comunes y consensuadas. De igual forma le incumbe procurar acciones que le permitan a su comunidad escolar convivir bajo una cultura de respeto, trascender de la simple tolerancia a un reconocimiento activo de la alteridad, esta-

bleciendo sus prioridades así como las barreras que limitan o impiden la consecución de las mismas. En pocas palabras, significa adoptar un proyecto educativo que facilite el desarrollo personal de todos y todas.

La respuesta que ofrecen las Comunidades de Aprendizaje cobra relevancia a partir de las características que las diferencian de otras opciones educativas y que las hacen pertinentes, de actualidad e idóneas ante el fracaso escolar, la exclusión social y el acelerado cambio de la sociedad actual. El motivo es que se involucran en un proyecto educativo y cultural particular para lograr las transformaciones de todos los sujetos y su entorno, desde una posición ideológica, solidaria y participativa (Flecha, 1997).

En España es el *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona* (CREA), dirigido por la profesora Soler, la institución que promueve, asesora y acompaña el proceso de transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje. El proyecto de las Comunidades de Aprendizaje está dirigido principalmente a Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y tiene como objetivos evitar situaciones de marginación a causa de la cultura, del género, del rendimiento en clase; fomentar la participación de las familias y dar más autonomía al profesorado para enseñar innovando. Para ello y de manera transversal se trabajan cuestiones relacionadas con el lenguaje, la expresión, el razonamiento y temas como la resolución de conflictos.

Algunas herramientas metodológicas clave que despiertan el interés y el deseo de participación necesarios entre estudiantes y docentes y que se ponen en marcha en los procesos de transformación en Comunidades de Aprendizaje son las estrategias de trabajo colaborativo y cooperativo. Este tipo de metodologías fomentan la implicación en un aspecto fundamental como resulta la construcción conjunta de un currículo intercultural y por tanto inclusivo o viceversa.

3.2. La importancia de la evaluación

En este momento quisiera reflejar la importancia de identificar indicadores inclusivos para el desarrollo de evaluaciones integrales, procesuales y coherentes con las prácticas educativas y socio-comunitarias que deben desarrollarse en los centros educativos interculturales y, por ende, en las escuelas inclusivas. La construcción de estos indicadores y de esta

nueva evaluación implica la transformación del currículo de la que ya hemos hablado, pero no sólo -o no principalmente- en torno a objetivos y contenidos, sino también en torno a la evaluación. La adecuación de la evaluación a los objetivos y metas del centro educativo es una de las claves del éxito escolar del alumnado. El diseño de este tipo de indicadores de evaluación debería iniciarse como proceso democrático, de la mano del debate social y educativo de todos los agentes implicados en la mejora y el cambio educativo, y por supuesto de todos los agentes implicados en el desarrollo de políticas educativas de inclusión, desde su vertiente más propiamente política, hasta la más práctica, su desarrollo en el aula.

En este sentido, un primer paso sería promover los procesos de reflexión crítica y autoevaluación progresiva en torno a varias cuestiones que la comunidad educativa de un centro educativo intercultural debería plantearse. Reflejamos la propuesta Arnáiz (2002:11).

- ¿Qué rasgos deben preservarse y enseñarse a todos los alumnos?
- Dichos rasgos ¿son propios de la cultura del país de origen, de la cultura de los emigrantes en el país receptor, de la cultura de los padres y las madres o de la cultura de los hijos?
- ¿Se puede afirmar que existe una cultura homogénea en un grupo étnico determinado?
- ¿Se puede renunciar a hacer juicios de valor sobre determinadas prácticas culturales que son contrarias a los derechos humanos?
- ¿Qué podemos decir sobre las normas de una cultura minoritaria que sirven para mantener el dominio de un grupo sobre otro?
- ¿Qué valores y normas de la cultura mayoritaria son útiles e incluso necesarios –si es que los hay- para que los estudiantes de otras culturas consigan superar la marginación social y económica?

Partiendo de este cuestionamiento, la evaluación entendida como parte del paradigma que venimos defendiendo ha de constituirse en una garantía de mejora, de aprendizaje constante y de apertura a la sociedad para los centros educativos interculturales. El planteamiento anteriormente expuesto sugiere un cambio cualitativo en la concepción de escuela que ha permeado a la sociedad a lo largo de los años; implica trascender del concepto tradicional -fundamentado en la normalización y estandarización- a una organización más dinámica y proactiva, convocando el concurso de los elementos que se disponen alrededor de ésta.

Además de estas cuestiones, que nos invitan a reflexionar acerca de la escuela inclusiva, existen instrumentos diseñados para identificar puntos fuertes y débiles en los centros educativos que inician la transformación. Así, destacamos el *Index para la Inclusión* (Booth y Ainscow, 2000), herramienta que facilita la autoevaluación de los centros que pretenden iniciar cambios con la finalidad de convertir sus escuelas en comunidades inclusivas.

Este tipo de herramientas nos permiten analizar críticamente cuáles serían unos verdaderos indicadores de inclusión educativa para los centros educativos interculturales más allá de la evaluación académica basada en estándares y adaptaciones curriculares. No se trata de que nosotros pensemos que el estudiante esté incluido, sino de determinar su verdadero sentimiento de inclusión (Valenciano, 2009).

Por último, y antes de cerrar este apartado, me gustaría reflejar los datos de un reciente estudio de Amores y Rittaco (2011) que analiza buenas prácticas para la inclusión social a partir de la flexibilización y adecuación de la evaluación. Romper con la evaluación centrada en conocimientos resulta extremadamente complicado, sobre todo porque en el imaginario de buena parte de los docentes sigue primando el rendimiento académico sobre el resto de procesos. Pero tal y como nos muestran es posible desarrollar una evaluación rigurosa partiendo de los principios de individualización y personalización de la enseñanza, así como valorando las dimensiones afectivas y motivacionales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, estos autores, generan un modelo de evaluación centrada en la actitud y el comportamiento del alumnado, en el carácter continuo y procesual de la evaluación, en la utilización de la observación como herramienta de datos y recogida de la información, en el no condicionamiento u obligatoriedad de los exámenes y en el seguimiento continuo sobre el desarrollo del alumnado.

Así, como propuesta, estaríamos hablando de un modelo de evaluación que:

- prioriza las actitudes,
- posee un carácter continuo y procesual,
- utiliza la observación sistemática como herramienta evaluativa,
- diseña criterios de evaluación flexibles,
- incluye la comprensión, el análisis y la relación como objetivos evaluativos,
- se adapta a la diversidad del alumnado,

- realiza un seguimiento del alumnado,
- parte de la diversificación del proceso evaluativo.

3.3. La formación del profesorado

Finalmente, habíamos mencionado la importancia del liderazgo y de la implicación del profesorado en el proceso de inclusión socioeducativo.

El hecho de que el desarrollo de las sociedades actuales se produzca en un ambiente que criminaliza al extranjero o al diferente es una realidad que, evidentemente, no resulta ajena a los docentes. Parece que se aspira a un único modelo de ciudadanos como si la heterogeneidad fuera una “anomalía”. Las diferencias culturales pueden ser vistas como desviaciones in-integrables y, por tanto, como un peligrosas. Pero desde el punto de vista de la lógica todas las personas merecen contar con las mismas oportunidades, aunque a veces dicha lógica quede superada por otras lógicas paternalistas y politizadas.

El motivo por el que se sugiere lo anterior es que las actitudes, creencias, valores y expectativas del profesorado son muy importantes en la formación del estudiante y éstas están siempre condicionadas no sólo por los procesos formativos, sino por otros factores que repercuten con mayor incidencia. Así, nos recuerda Delval (1983: 73) que “los maestros hacen mucho más que enseñar al niño una serie de cosas en el terreno intelectual o social ya que su propia conducta y la forma en la que están organizadas las actividades en la escuela están influyendo en la conducta del niño”.

La presencia y la tarea de los educadores es tan importante que consideramos ineludible señalar la distancia que existe a veces entre lo que se cree enseñar y lo que verdaderamente se trasmite, entre el modelo humano que se dice perseguir con la educación y el que se expone en la escuela por parte de los adultos. Es necesaria la congruencia y la coherencia en el hecho educativo. Se debe recurrir a la reflexión sobre las prácticas y las creencias, sobre lo que se dice y lo que se hace -no olvidemos que el maestro/a es un modelo más a seguir para el alumno/a-. El docente debe aprovechar los sucesos y problemas que van surgiendo en el centro, en el aula y en el contexto inmediato para tratarlos, discutirlos y resolverlos con los estudiantes.

Podemos aventurar cuatro posibles modelos desde los que el profesorado percibe (y por tanto responde a ella) la interculturalidad y la diversidad cultural:

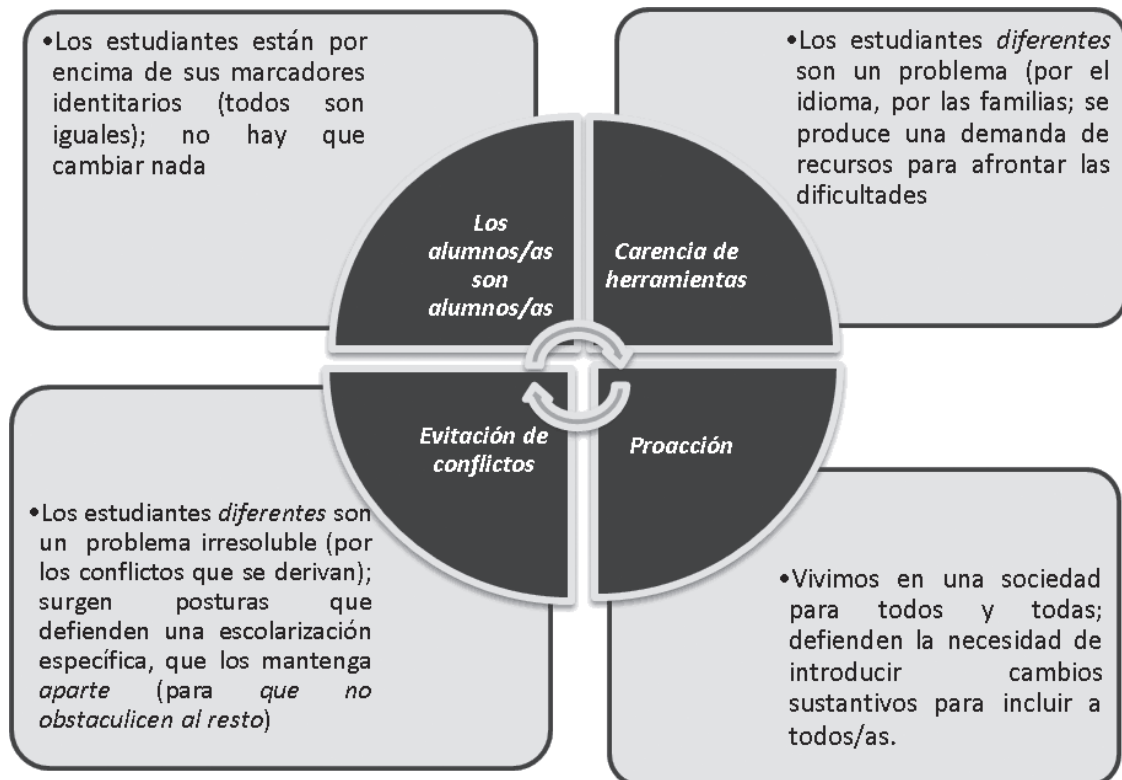


Gráfico 3. Percepción-Actitud del profesorado ante la diversidad cultural. A partir de Besalú (2011)

Y aunque el último de ellos sea aún un postulado aún minoritario podemos identificarlo como modelo de formación docente acorde con la deseable construcción de centros educativos interculturales y/o escuelas inclusivas. En esta línea, algunas propuestas para la mejora de la formación del profesorado versarían en torno a los siguientes pilares:

- Transformación de la formación inicial y permanente del profesorado a través de una resocialización profesional que pasaría por darle la vuelta al conocimiento práctico que los profesionales tenemos introyectado. Podrían servir como herramientas apropiadas para la transformación las siguientes:
 - Observación, auto-revisión guiada de este bagaje.
 - Conocimiento teórico-práctico de los materiales alternativos capaces de generar interacciones diferentes (del docente y el estudiante con el espacio, entre docente y estudiante, entre los estudiantes, entre los docentes, con las familias, etcétera.).
 - Una cuidada inmersión en la práctica a través de procedimientos variados como el acompañamiento, el asesoramiento, el mentoring, el *coaching* experto o entre compañeros.

- Reaprendizaje de todo lo aprendido para obtener la titulación para ser buenos docentes, en función de una formación global, de unos conocimientos científicos y de una preocupación por las preocupaciones de la sociedad.
- La valoración del docente como herramienta fundamental de la enseñanza en lugar de la transmisión de saberes. El docente se expone – no sólo expone saberes- a través de los modos en los que se establece las relaciones, las actitudes de escucha, de espera y de acompañamiento.
- La formación requiere tiempo, recursos adecuados (tiempos y espacios), valoración y reconocimiento.
- Integración de elementos vinculados al desarrollo de la competencia intercultural.
- Liderazgo pedagógico, asesoramiento e implicación en la mejora de la formación de los equipos directivos.
- Constitución de equipos interdisciplinarios comunitarios capaces de generar respuestas colaborativas e implicar no sólo a docentes y especialistas del ámbito educativo, sino también a los profesionales del ámbito socio-comunitario y sanitario.

4. Conclusiones

La educación para todos y todas no puede vislumbrarse en una escuela construida sobre estereotipos, prejuicios y discriminación. Nuestras actitudes y muchas veces nuestras aptitudes reflejan el silogismo inmigración y delincuencia. Pero lo que resulta más perverso aún es la identificación entre clase social y diversidad cultural (Todorov, 2010). Llamamos extranjero a un futbolista famoso de Camerún e inmigrante al padre de la misma procedencia de cualquiera de nuestros estudiantes (a no ser que sea el padre o el hijo de ese futbolista famoso...). Nuestros prejuicios y los estereotipos culturales de los cuales bebe la formación recibida por los docentes actuales, condicionan nuestra escuela. Y es que hoy no podemos hablar de la existencia de una verdadera cultura de la diversidad, aunque sí hablemos de diversidad cultural (Esteve, 2004). Se trata de una figura literaria engañosa que nos conduce a un falso optimismo pero que no nos aporta nuevas respuestas. Ya contamos con “inmigrantes” de segunda generación que, al igual que han hecho en otras comunidades

y países, querrán sentir el derecho que los demás compañeros sienten a ser ciudadanos de primera en la sociedad a la que pertenecen. ¿Qué respuestas les estamos procurando? ¿Cómo vamos a responder ante este conflicto? Aquí no nos va a servir la acogida, ni la compensación, ni el sentimiento romántico de la solidaridad. Quizás nos den problemas en el aula y protagonicen conductas disruptivas de toda índole que probablemente trataremos de “atender” a través del especialista de turno: orientador/a, profesor/a de Educación Especial o de Audición y Lenguaje, trabajador/a social, mediador/a... O con todos ellos/as al mismo tiempo. Pero, ¿no nos pararemos a pensar que quizás la respuesta más efectiva no requiera de tantos recursos? ¿Y si nos implicamos en la construcción de una nueva escuela capaz de entendernos y valorarnos a todos, capaz de convertir a todos los estudiantes en exponentes de una nueva cultura democrática e intercultural, capaces de desenvolverse con éxito en la sociedad del siglo XXI? Exigirán, aún sin saberlo, el respeto a su cultura y su identidad (aquellos a quienes no hayamos conseguido alienar y asimilar) diferente a la hegemónica. ¿Seremos capaces de dar una respuesta?

Los modelos formativos sobre educación intercultural no pueden ser los mismos que los de hace 15 ó 20 años puesto que la realidad a la que debemos corresponder es diametralmente diferente. No hablamos ya de alumnado temporero o de una inmigración esporádica. Las sociedades cambian, la mundialización llega a los diferentes países y a las diferentes regiones de nuestro país. Buena parte del alumnado extranjero que integra hoy nuestras escuelas ha venido para quedarse y para contribuir, como cualquier otro estudiante, al desarrollo de la sociedad en la que vive y, por supuesto, en igualdad de condiciones; al menos sería lo justo.

Ya no debemos hablar sólo de modificar la formación del profesorado en torno a la dimensión cognitiva y los conocimientos. No se trata sólo de conocer las diferentes culturas y costumbres que, sin duda conforma un componente esencial para avanzar -estar dispuesto a conocer ya implica un cambio cognitivo y actitudinal importante-, sino de facilitar herramientas de comunicación e interacción que posibiliten la creación de otras nuevas donde la visibilización no sea tan necesaria porque haya sido sobrepasada por la identificación cultural de todos los individuos que constituyen el grupo. Se trataría, por tanto, de generar aptitudes y competencias para el desarrollo de la cohesión social, y actitudes verdaderamente interculturales. En este sentido no es un objetivo fácil -pero hacia él avanzamos- erradicar de los currículos de formación del profe-

sorado y de las culturas profesionales arraigados e inherentes estereotipos que conducen a prejuicios y discriminación, a veces más consentida que verdaderamente perpetrada, por la falta de reflexión profunda sobre los materiales que utilizamos, sobre el tipo de interacciones que desarrollamos, sobre la propia práctica docente, y el discurso y ejemplos que utilizamos en nuestras aulas.

Referencias bibliográficas

- Aguado, M.T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- (2009). Educación Intercultural. La ilusión necesaria. En C. Jiménez (coord.), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad* (151-172). Madrid: Pearson.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Index for inclusion*. CSIE, University of Manchester.
- Amores, F.J. y Rittaco, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e Inclusión social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, (4) 1, 91-108.
- Andrés, M.D. y Sarto, M.P. (2009). Escuela Inclusiva: valores, acogida y convivencia. En M.P. Sarto y M.E. Venegas (coord.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 85-118). Salamanca: INICIO.
- Arnáiz, P. (2002). *La integración de las minorías étnicas: Hacia una educación intercultural*. Extraído el 2 de julio de 2011 desde http://www.aulaintercultural.org/IMg/pdf/Pilar_Arnaiz_S_nchez.pdf
- Besalú, X. (2011). Formación de los profesionales, investigación e innovación en educación intercultural y mejora de la convivencia. Ponencia en el *II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos. "Buenas Prácticas en Educación y Mejora de la Convivencia"*. Málaga, 25 de marzo de 2011.
- BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, núm. 106 de 4/5/2006, pp. 17158 a 17207.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Índice de Inclusión): Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Traducción al Castellano Oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe/UNESCO.
- Calvo, M.I. (2009). Participación en la Comunidad. En M.P. Sarto y M.E. Venegas (coord.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 41-58). Salamanca: INICIO.
- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la Educación Inclusiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, (4) 1, 79-89.
- Castro, L. (2003). *Cuadernos interculturales, volumen 1*, número 1, 1-2. Extraído el 18 de julio de 2011 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/552/55210103.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Delval, J. (1983). *Crecer y pensar*. Barcelona: Laia.
- Diario Oficial Europeo (1997) Dictamen del Comité de las Regiones sobre «La educación intercultural» CdR 194/96 fin, nº C 215 de 16/07/1997 p. 0021.

- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Bordón, Revista de Orientación Pedagógica*, 56 (1), 95-116.
- Eurydice (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Extraído el 10 de julio de 2011 desde http://www.oei.es/pdf2/Eury2009iicise_ES.pdf
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- (2010). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. En R. Borrero, P. Gutiérrez y R. Yuste (coord.). *Diversidad Cultural y Escuela. El Desarrollo de la Competencia Intercultural* (p. 85-107). Badajoz: Facultad de Educación.
- Gobbo, F. (2004). La investigación etnográfica como una fuente de recursos de la Educación Intercultural. *Revue électronique de recherches sur la culture*, 15.
- González Rodríguez, M.P. (2001). La Educación para el Desarrollo y el desarrollo de la educación, en M.I. Lafuente (Coord.): *Los valores en la Ciencia y la Cultura*. Actas del Congreso: Los Valores en la Ciencia y la Cultura. León, Universidad de León, pp. 247-255.
- Gundara, J.S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London.
- Jiménez, M.C. y Aguado, M.T. (2005). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. Jordán, J.A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. Essomba (Coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-73). Barcelona: Graó.
- Mendía, R. (2007). *De una escuela inclusiva a una sociedad inclusiva. El papel de la administración local*. Extraído el 20 de julio de 2011 desde http://web.mac.com/rmendia/mendia/Conferencias_files/sociedad%20inclusiva.pdf
- Rodríguez González, M. (2011). Disfrutando la diversidad. *Revista Digital El Pupitre*, 4, 13-17.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Extraído el 10 de julio de 2011 desde <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- ONU (2008). *Erradicar la pobreza. Objetivos de Desarrollo del Milenio. 2015*. Extraído el 10 de julio de 2011 desde <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDGO-erviewSPANISH.pdf>
- ONU-MEC (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Extraído el 15 julio de 2011 desde http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- OEI (2010). *2021. Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. MADRID: OEI.
- Parrilla, A. (2007). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Perspectiva CEP*, 14, 17-31.
- Todorov. T. (2010). *Nosotros y los otros*. Madrid: Siglo XXI.
- UNESCO (2011). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación*. Extraído el 10 junio de 2011 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192155S.pdf>
- UNICEF Comité Español (2006). *Convención de los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: Una experiencia compartida. En M.P. Sarto y M.E. Venegas (coord.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 13-24). Salamanca: INICIO.
- VV.AA. (2006). *Transformando la escuela: Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.

