

# Hacia una escuela inclusiva e intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa

*Auxiliadora Sales Ciges*

*Universitat Jaume I*

*El reto de la escuela inclusiva e intercultural nos exige nuevos planteamientos curriculares, más abiertos, cooperativos y democráticos. Este innovador enfoque puede concretarse en la propuesta y desarrollo de Proyectos de Trabajo, cuya filosofía permite atender la diversidad del alumnado y del profesorado, facilitando la igualdad de oportunidades y el respeto a la diferencia. Asimismo, esta propuesta organizativo-metodológica se muestra de gran utilidad para la formación inicial del profesorado, por su coherencia axiológica y didáctica con una Atención a la Diversidad en una escuela para todas las personas. Presentamos aquí el desarrollo práctico de esta propuesta y algunas conclusiones para seguir haciendo camino.*

*Inclusive and Intercultural School implies a challenge that requires a new curricular approach more open, cooperative and democratic. This innovative model can be concreted through development of Work Projects, whose philosophy allow us to attend to students and teachers diversity, while providing equity and difference respect. Likewise, this organizational-methodological proposal shows us an special effectivity to pre-service teachers training due to its axiological and didactic coherence with Inclusive Education in a school for all. We expose the practical development of this proposal and some conclusions to continue this way.*

## 1. Atención a la Diversidad: educación inclusiva e intercultural

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

La Atención a la Diversidad significa proporcionar a todos los alumnos y alumnas un ambiente de aprendizaje que les posibilite el éxito a pesar de sus diferencias iniciales (Wang, 1995). Reconocer y respetar la diversidad no significa tratar a todos por igual, puesto que la educación debe compensar las desigualdades

iniciales, sino atender a las diferentes necesidades de cada uno de los alumnos y las alumnas. Como dice López Melero (1997: 234): «Educar en la diversidad no se basa (como algunos pretenden) en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad». Por lo tanto, la Atención a la Diversidad nos implica a todos y a todas, nos compromete. Esto quiere decir que la pluralidad de modelos culturales, la heterogeneidad de cualquier grupo humano, la libertad para definir y desarrollar nuestra identidad personal implica un diálogo constante para la búsqueda de una cultura compartida tanto en la sociedad como en el seno de la escuela. «El desarrollo de una identidad educativa debe respetar los derechos humanos y las libertades básicas así como favorecer las relaciones con otras identidades colectivas, desde políticas de solidaridad» (Reyero, 2001:118). «Políticas culturales y económicas que permitan reconocer las identidades como procesos abiertos y valorar las diferencias que no atenten contra los derechos humanos, a través mestizajes enriquecedores o de procesos de interculturalidad» (Torres, 2002: 75). En este proceso democrático todos deben participar. La Atención a la Diversidad no debe excluir a nadie, todos deben tener voz y voto en la creación y recreación de la cultura y, por tanto, en el currículum que la explícita. No habrá interculturalidad ni inclusión hasta que los grupos y personas marginadas de esta participación puedan tomar parte en la toma de decisiones y en la transformación social y educativa que conllevan enfoques ideológicos como el intercultural e inclusivo (Oliver, 1998).

Partimos, pues, de la idea de procesos dinámicos en los que la interacción y el diálogo son fundamentales para la construcción de conocimientos y de la propia identidad, en un contexto democrático de valoración de la diversidad y de búsqueda del enriquecimiento cultural y de justicia social. Esto significa que la Atención a la Diversidad reconoce la capacidad que la inclusión tiene en la inserción en las actividades productivas, en la dimensión intelectual, como capacitación para entender el mundo y el aspecto emocional, puesto que permite sentirse como un actor social que interviene en su medio, un sujeto creador, libre y autónomo. Este potencial reconocido a la inclusión exige, a su vez, que la educación se plantee la importancia de ciertos conocimientos como herramientas de pensamiento y habilidades para aprender y comprender dentro y fuera de la escuela en la sociedad actual, reconociendo además que la cultura es plural y que debe ofrecer la posibilidad de singularizarse en ese proceso de lucha por la inclusión (Gimeno, 2000).

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

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

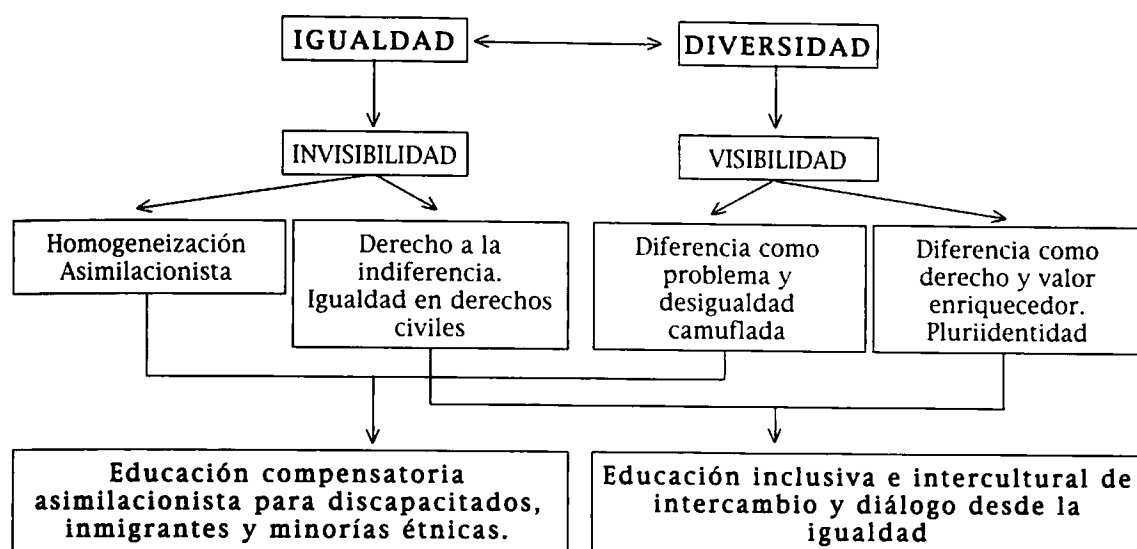
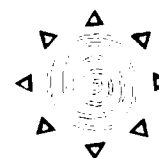


Fig. nº 1. Igualdad y diversidad. Visibilidad vs invisibilidad.

La diversidad (y sus valoraciones) afecta a toda la sociedad, a todos los grupos sociales, a todos sectores profesionales y a las propias instituciones. Por ello, decimos que afecta y compromete a toda la comunidad social responsable y, por consiguiente, a toda la comunidad educativa (Puigdemívol, 1998).

Son muchas y complejas las implicaciones que conlleva esta apuesta por una Atención a la Diversidad inclusiva e intercultural, algunas de las cuales nos anticipa muy bien Imbernón (1999):

- Cambiar la cultura de la institución y de las estructuras.
- Superar el individualismo por una cultura del trabajo compartido.
- Abrir la escuela a la comunidad y a la participación democrática.
- Analizar y favorecer el cruce de culturas y su intercambio enriquecedor.
- Facilitar la flexibilidad curricular para que la escuela sea eficaz para todos.

Estas transformaciones no son nada fáciles, puesto que en este cambio de paradigmas, concepciones y modelos se producen infinidad de contradicciones y paradojas entre la teoría y la práctica. Como ha demostrado el proceso histórico de transformación de la escuela segregadora, la introducción de nuevos conceptos que parten de un modelo progresista e igualitario chocan con estructuras y actitudes (políticas y profesionales) de naturaleza asimiladora y hace que se «parchee» la realidad educativa y se desvirtúe la intención positiva de muchas innovaciones pedagógicas (Fernández Gálvez, 1997). Y esto se produce porque todavía seguimos centrando nuestra atención más en lo individual que en lo social. La escuela todavía no se ha replanteado su función como institución para todos los ciudadanos y sigue sin cuestionar las estructuras socioeconómicas en las que se tratan de llevar a cabo las reformas educativas. La cultura de la diversidad no es un proceso para integrar personas en la escuela, sino la lucha contra cualquier manifestación de segregación en la misma, en la escuela que López Melero denomina contrahegemónica (López Melero, 2000).

La diversidad (y sus valoraciones) afecta a toda la sociedad, a todos los grupos sociales, a todos los sectores profesionales y a las propias instituciones. Por ello, decimos que afecta y compromete a toda la comunidad social responsable y, por consiguiente, a toda la comunidad educativa (Puigdemívol, 1998).

## 2. La escuela inclusiva e intercultural

Si pensamos en la escuela como la institución educativa en la que pasamos más tiempo durante nuestro proceso de socialización y enculturación, hemos de considerarla como un lugar privilegiado para el desarrollo del intercambio, el enriquecimiento y la resolución de conflictos, desde su pluralidad y diversidad interna como organización. Sin embargo, este espacio de negociación y transformación educativas requiere de unas condiciones previas que faciliten la respuesta a la diversidad. Según Zabalza (1998) sería necesario tener en cuenta:

- La capacidad del centro educativo, concretamente su profesorado, para romper con el esquema de actuación que se dirige a un destinatario imaginario (un alumnado de características predeterminadas). Esta dimensión tiene que ver con la sensibilidad profesional y con la asunción de la comprensividad y la inclusión como valores educativos.

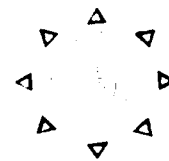
- La capacidad de la propia estructuración curricular planteada en cada centro educativo y la potencialidad de esta organización para permitir la diversificación de la oferta formativa de acuerdo con las características del alumnado.

- La superación del compromiso individual en la respuesta a la diversidad, imponiéndose la implicación del centro en su totalidad (principios explícitos en el PEC) y la creación de aquellos mecanismos institucionales (modificaciones organizativas, proceso de formación de centros, adquisición de recursos, desarrollo de iniciativas a propósito de la atención a la diversidad, etc.) que incorporen la diversidad como algo inherente y normal a la vida del centro.

- La predisposición y capacidad del centro y sus integrantes de saber vivir en un entorno de cierta ambigüedad e incertidumbre, en situaciones en las que, seguramente coexistirán posicionamientos y actuaciones de distinta índole y compromiso en lo que concierne a la respuesta educativa a la diversidad.

Considerando estas premisas, podemos plantear de una manera gráfica, lo que creemos no puede ser una escuela inclusiva e intercultural y, por el contrario, apuntar algunas claves que definirían el camino hacia ésta.

NO ES	ES
Segregar Etiquetar Frivolizar, ridiculizar	Inclusión No estereotipar Dignificar
Asimilación Relativismo	Diálogo Valores mínimos compartidos
Monolingüismo	Multilingüismo
Organización escolar rígida	Flexibilidad: horarios, espacios, coordinación, agrupamientos, normas
Recelo hacia las familias	Comunidades de aprendizaje
Metodología tradicional	A. Cooperativo Proyectos de trabajo Tutorización entre iguales
Adaptaciones curriculares individualizadas Tractament especialitzat	Currículum común, abierto y flexible
Profesorado saturado y desorientado	Formación en centros Equipos de trabajo



Esta sencilla comparación sobre cómo deberían ser las escuelas inclusivas no se trata de una mera elucubración teórica, sino que partimos de las experiencias reconocidas en las últimas décadas de aquellos centros públicos que han resultado ser escuelas eficaces, escuelas para todos o escuelas democráticas. A pesar de la diversidad de contextos y de las particularidades de cada centro, podríamos encontrar algunas características estructurales compartidas por estas escuelas y que describe de una manera muy gráfica Darling-Hammond (2001). Son escuelas cuyo cambio ha surgido desde las demandas internas y no como imposición administrativa, por tanto ha habido debate y consenso en el seno de la comunidad educativa para marcar la dirección del cambio. Todas ellas han adoptado las siguientes medidas:

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

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

Estas son escuelas reales que conocemos como Escuelas Eficaces (Ainscow, 1995), Escuelas Aceleradas (Levin, 1995), Comunidades de Aprendizaje (Ayuste et al., 1999), que nos pueden servir como modelos de referencia para continuar avanzando en la Atención a la Diversidad.

### **3. Los Proyectos de Trabajo: una propuesta para el currículum inclusivo e intercultural**

Dentro del marco escolar descrito, quisiéramos adentrarnos en una propuesta organizativa y curricular que se corresponde a las características del currículum común, abierto y flexible: los Proyectos de Trabajo. Una opción que busca el equilibrio entre comprensividad y diversidad, la representatividad de la diversidad en los contenidos y estrategias de aprendizaje del aula y la transformación del aula y la escuela en un espacio de creación de cultura y participación democrática inclusiva.

Esto supone una reforma total del proceso educativo, currículum, organización y cultura escolar, etc., para dar cabida real a la diversidad en la escuela. Esta

promoción de la diversidad debe ser generalizada y dirigida a toda la población escolar, no sólo a los grupos minoritarios, para evitar la segregación de estos grupos y reconocer, al mismo tiempo, que la diversidad puede darse y de hecho se da dentro de un mismo grupo en muy distintos planos de su personalidad. Por ello, este enfoque curricular inclusivo e intercultural debe institucionalizarse en cualquier escuela, puesto que responde a la exigencia ética de toda sociedad democrática de respeto a los derechos de todos los ciudadanos y de su representatividad en la vida social y política (Gimeno, 1993; 1998).

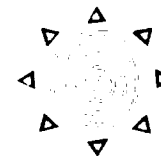
La pedagogía inclusiva e intercultural conceptualiza la cultura, la sociedad y la educación como dinámicas y activas, y desde este presupuesto concibe al alumno/a capaz de construir su conocimiento por sí mismo, de forma crítica y reflexiva, sacando sus propias conclusiones a partir de una amplia gama de información y perspectivas y utilizando un material complejo y elaborado que demuestre las altas expectativas que se tiene de su capacidad de aprendizaje (Arnáiz, 2000).

De ahí, que encontremos unos buenos argumentos para justificar el tratamiento globalizado del curriculum en forma de Proyectos de Trabajo (Torres, 1996):

1. Que alumnas y alumnos se enfrenten en todo momento con contenidos culturales relevantes.
2. Que los contenidos que se encuentran en las fronteras de las disciplinas, aquéllos que son objeto de atención en varias áreas de conocimiento y asignaturas puedan abordarse realmente y no, que unos por otros, queden sin abordar: educación sexual, guerras y paz, mercado laboral, ecología, racismo y discriminación, corrupción, etc.
3. Contribuir a pensar interdisciplinariamente, a la creación de hábitos intelectuales que obliguen a tomar en consideración las intervenciones humanas desde todas las perspectivas y puntos de vista posibles.
4. Favorecer la visibilidad de los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales.
5. Trabajar sobre la base de proyectos curriculares integrados favorece la colegialidad en las instituciones escolares. Contribuye a que profesoras y profesores se sientan partícipes de un equipo con metas comunes con las que enfrentarse de manera cooperativa.
6. La educación basada en la interdisciplinariedad permite que los chicos y chicas puedan adaptarse a una inevitable movilidad en los empleos el día de mañana; permite cambiar de especialización o adquirir alguna nueva destreza o conocimientos sin que ello signifique que lo hecho hasta el momento haya supuesto una pérdida de tiempo.
7. En la medida en que despierta el interés y la curiosidad del alumnado, ya que lo que se estudia aparece siempre vinculado a cuestiones reales y prácticas, estimula a los sujetos a analizar los problemas en los que se ven envueltos y a buscarles alguna solución. Alienta la formación de personas creativas e innovadoras.

Desde sus primeras formulaciones por Kilpatrick y Dewey, hasta nuestros días, los Proyectos de Trabajo preservan una concepción del aprendizaje basada en seis principios básicos: a) Aprendizaje significativo; b) Actitud favorable para el conocimiento; c) Previsión de una estructura lógica y secuencial de los contenidos; d) Sentido funcional de lo que se ha de aprender; e) Memorización comprensiva y f) Evaluación de todo el proceso seguido. Por tanto, globalización y significatividad son los dos aspectos esenciales que definen los Proyectos de Trabajo (Hernández y Ventura, 1997).

Los Proyectos de Trabajo se originan a partir de un hecho o una situación problemática que provoca interés, curiosidad o perplejidad en los alumnos y alumnas y es similar a un proceso de investigación científica, entendiéndose en este caso por investigar: «El proceso de buscar soluciones a problemas que surgen en



la vida de los niños/as y que forman parte de su interés», considerando como problema «un hecho o una situación en la que predomina la duda, la incertidumbre respecto a cómo debemos actuar en relación con ella». (Domínguez, 2000: 22). El Proyecto de Trabajo es abierto y flexible, puesto que se va articulando a medida que se desarrolla. De esta manera, el profesorado se convierte en co-investigador y líder, al tiempo que investiga sobre su propia práctica dentro de la comunidad de investigación. Las hipótesis que se formulan para guiar la búsqueda de soluciones o respuestas implican un respaldo en el conocimiento previo y nos ayudan a planificar las actividades que cobran sentido y significación por su relación con el proceso de investigación. La observación, la exploración y la colaboración son imprescindibles en esta metodología, cuya evaluación permite regular constantemente todo el proceso y facilita el progreso de los aprendizajes y el desarrollo profesional del profesorado desde la reflexión de la práctica (Domínguez, 2000).

Aquí podemos ver cómo se desarrolla el proceso de trabajo y cómo se va incardinando la actuación del profesor y los alumnos (Hernández y Ventura, 1997: 77).

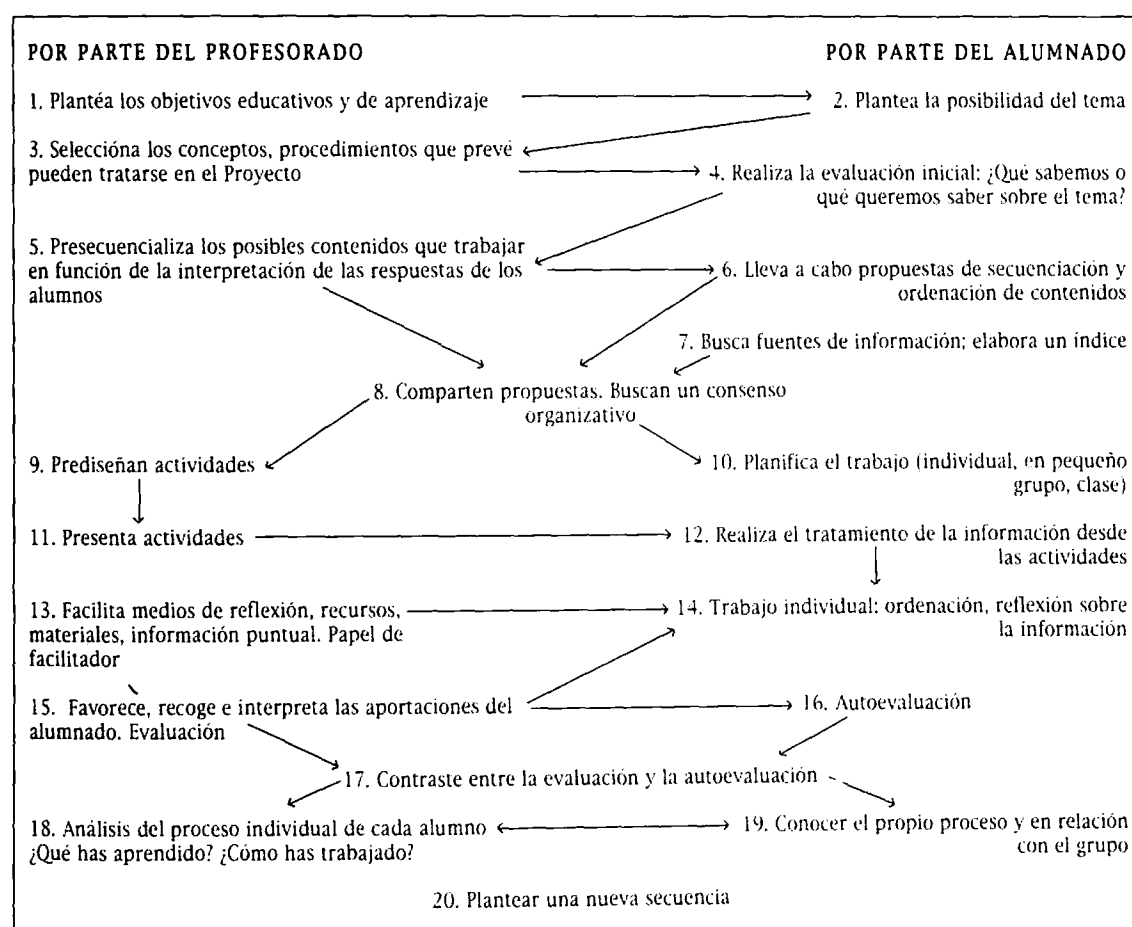


Fig. nº 3. Proceso de desarrollo de los Proyectos de Trabajo.

## 4. Los Proyectos de Trabajo como contenido y metodología para la formación inicial del profesorado

Nuestra labor formativa del futuro profesorado, desde la Universitat Jaume I, nos ha hecho plantear las necesidades de formación que la Atención a la Diversidad

---

exige de los educadores si queremos ir transformando las escuelas en entornos inclusivos e interculturales.

En este sentido, nuestras pretensiones desde la asignatura de Bases Pedagógicas de la Educación Especial, que cursan en tercer curso todos los estudiantes de Magisterio son las siguientes:

- Fomentar la estructuración de las múltiples y complejas interrelaciones conceptuales y metodológicas del ámbito de estudio de la asignatura en el contexto del currículum pedagógico en el que se integra y con otros campos disciplinares (educativos y no educativos -sociológicos, psicológicos, etc.-) con los que guarda relación, facilitando una aproximación interdisciplinaria al hecho educativo.

- Promover actitudes reflexivo-críticas sobre los estereotipos políticos y socio-culturales que clasifican, jerarquizan y segregan las diferencias individuales.

- Potenciar la búsqueda documental y el uso de fuentes de información diversas (teóricas, experienciales, etc.), para desarrollar procesos activos de construcción y reconstrucción del conocimiento en torno a la diversidad en educación por medio del planteamiento de hipótesis, el contraste de interpretaciones, el intercambio de información, el desarrollo de procesos de análisis-síntesis, etc.

De ahí, que en nuestro programa se planteen un número importante de objetivos y contenidos de carácter procedimental y actitudinal, relacionados con la toma de decisiones, con la reflexión crítica, con la toma de conciencia de las propias creencias y valores, con la inducción teórica del análisis de la práctica, con la búsqueda de nuevas y creativas explicaciones o alternativas educativas, etc.; por lo que se deben tener en cuenta espacios donde el alumnado pueda vivenciar, practicar y aprender estas habilidades y capacidades; espacios destinados al análisis y crítica de textos, textos o películas/documentales, al trabajo en grupo, al estudio valorativo de experiencias y situaciones prácticas, al seguimiento tutorial, etc.

Por ello, la propuesta de Proyectos de Trabajo nos parece absolutamente relevante, puesto que el planteamiento es coherente con nuestros principios de procedimiento:

- Problematizar el conocimiento. Es necesaria la actividad crítica y asumir posturas personales acerca de las informaciones y conocimientos que se ponen en juego en el proceso de enseñanza.

- Relación dialéctica entre teoría y práctica, entre el pensamiento y la acción. Para ello utilizaremos el conocimiento y la experiencia en diferentes ámbitos de actuación referidos a los ámbitos de las dos materias.

- Evaluación formativa inmersa en la dinámica del aula. La reflexión sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje será elemento necesario para introducir los cambios oportunos que permitan mejorar la dinámica del aula y el aprendizaje del alumnado.

- Dinámica de trabajo interactiva, cooperativa y crítica

que favorezca el desarrollo de la capacidad de interpretación y la construcción de un conocimiento, sin que ello suponga una renuncia al necesario trabajo independiente.

Podemos ver a continuación, cómo se incardinan los Proyectos de Trabajo con el conjunto de estrategias metodológicas utilizadas para la formación inicial de maestros y maestras:



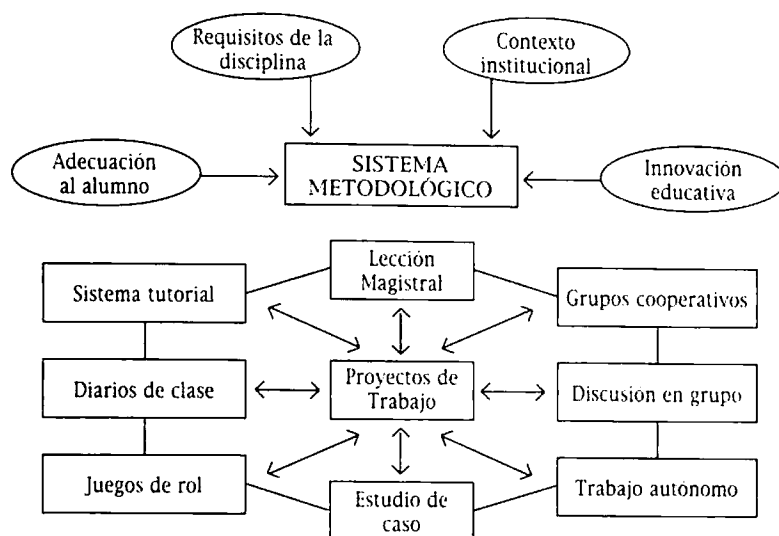
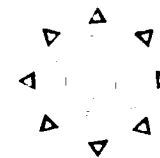


Fig. nº 4. Estrategias metodológicas para la formación inicial.

Pasemos, pues, a explicar cómo planteamos los Proyectos de Trabajo para la Atención a la Diversidad.

a. De la clarificación de conceptos al debate.

Los estudiantes llegan a su último año de carrera con un amplio bagaje de conocimientos y experiencias, a menudo segmentado, confuso e incluso contradictorio. La primera tarea consiste en explicitar todos estos conocimientos previos, contextualizarlos y conectarlos en un buen mapa conceptual que permita tener una visión global de las ideas. Es en esta fase donde se trata de definir y consensuar el concepto de diversidad, necesidades educativas especiales, integración, inclusión, interculturalidad, etc. Se reflexiona, así, sobre los modelos teóricos que sustentan nuestras concepciones sobre qué es la educación y cómo atender a la diversidad.

Esto nos lleva a un largo debate que estructuramos de tal manera que se dé voz a todos los colectivos de la comunidad escolar, entendiendo la existencia de intereses encontrados y la pluralidad de perspectivas que en el contexto de la escuela se dan sobre el tema.

De este debate, de su documentación previa, del proceso de argumentación y contraargumentación y de las conclusiones consensuadas, extraemos las pautas y estrategias que consideramos fundamentales para desarrollar la Atención a la Diversidad en una escuela inclusiva e intercultural.

b. Del debate al estudio de caso.

Del marco histórico y teórico llegamos al ámbito de la micropolítica, de la vida cotidiana de la escuela. Para ello, partimos de un estudio de caso: una escuela determinada, en su contexto sociocultural, describiendo los colectivos que la forman y los recursos de su entorno inmediato. La cuestión es: ¿cómo organizar esta escuela para que sea inclusiva e intercultural?

La respuesta es compleja y requiere tener en cuenta muchos factores: organización del equipo docente, los espacios y el tiempo escolar, la organización y agrupamiento del alumnado, la participación y colaboración de la comunidad escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la dinámica de aula, el apoyo educativo...

Son muchas las posibles soluciones y estrategias, y por ello, los estudiantes trabajan en grupos cooperativos, para analizar el caso y proponer alternativas

creativas. Esto implica una fase previa de organización de los propios grupos de trabajo: composición, normas, plan de trabajo, gestión de los conflictos. Es un aprendizaje que damos por supuesto en muchas ocasiones y que no siempre se ha explicitado, así pues, debemos dedicarle un tiempo para que los grupos se formen, se organicen y se consoliden. De lo contrario, los estudiantes pueden encontrarse con situaciones de bloqueo o mala gestión de los conflictos y verse superados por la complejidad de las tareas a realizar.

### c. Del estudio de caso al Proyecto de Trabajo.

Una vez los grupos están formados y organizados internamente, comienza el proceso de trabajo para desarrollar el Proyecto.

Cada grupo se plantea sus hipótesis de trabajo y hace una búsqueda de información inicial. El espacio del aula se convierte en un cúmulo de materiales, ideas, dudas y procesos de diálogo al principio desconcertante y abrumador. Progresivamente va adquiriendo sentido, forma y estructura.



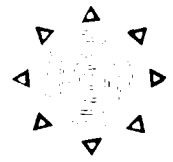
Foto 1. Largo proceso de toma de decisiones y consensos.

### d. Primeras conclusiones del trabajo de grupo. Presentación.

El largo proceso necesita un constante *feedback* entre los grupos de trabajo: ¿qué soluciones hemos encontrado, qué estrategias hemos seguido, hacia dónde nos orientamos?

Para motivar a los grupos cooperativos en su proceso de trabajo y estimular el sentido de pertenencia al grupo-clase, se organiza una primera presentación de conclusiones por parte de cada grupo. En ella, se hace una primera aproximación a las soluciones organizativas aportadas por cada grupo y se abre un debate entre ellos para valorar la pertinencia y efectividad de cada propuesta.

Es en este momento en el que en muchos grupos, al tener que explicar sus opciones, se detectan posibles contradicciones, aspectos no considerados o sugerencias de mejora.



*Foto 2. Se van exponiendo las primeras conclusiones del proyecto.*

Puesto que las propuestas de los grupos resultan en su mayoría innovadoras, se exponen también de una forma dinámica y poco convencional: juegos de rol, canciones, concursos, ruedas de prensa, anuncios publicitarios, etc. Lo que permite incentivar su creatividad, amenizar las presentaciones y poner en práctica algunas de las propias propuestas sugeridas por los grupos de trabajo.



*Foto 3. Se utilizan simulaciones y otras dinámicas atractivas para presentar soluciones innovadoras.*

e. Elaboración de unidades didácticas inclusivas e interculturales.

Tras esta revisión de conclusiones, se revisan las hipótesis, se consultan nuevas fuentes de información, se amplían perspectivas y se concretan estrategias. También los grupos van consolidando sus destrezas y aprendiendo a gestionar su diversidad.

El proyecto no sólo recoge aspectos organizativos de la escuela, sino que también hace replantearse el currículum que en ella se desarrolla. De esta manera, los grupos se cuestionan ¿qué se aprende y cómo se aprende en el aula?

En esta fase, la creatividad se vuelca en el diseño de Unidades Didácticas que tengan en cuenta a todos los alumnos, que favorezcan la inclusión e interculturalidad y que parta de un currículum abierto, común y flexible. La elaboración de actividades y propuestas didácticas van dando forma y explicitando todas sus creencias y concepciones sobre el aprendizaje, los estilos docentes, la diversidad metodológica, la adaptabilidad del currículum...

f. Exposición final del Proyecto.

Las últimas sesiones de trabajo están dedicadas a exponer las Unidades Didácticas. Para ello, los grupos preparan sesiones participativas, en las que ponen en práctica algunas de sus actividades.

Estas sesiones no sólo las disfrutan el resto de grupos de trabajo, sino que se invita a estudiantes de primer curso para que participen de esta experiencia.

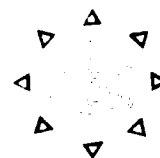


*Foto 4. Se ponen en práctica las innovaciones didácticas propuestas.*

Se convierte, así, en una sesión muy lúdica, en la que se evidencia la diversidad de todos los grupos.

La evaluación del Proyecto es muy rica: los grupos de trabajo se autoevalúan, el resto de grupos valoran los proyectos de los compañeros y en una última sesión de tutoría reflexionamos sobre todo el proceso y las posibles ampliaciones del proyecto.

Aunque la asignatura es semestral y acaba pronto, los estudiantes se implican tanto en estos Proyectos que aprovechan el periodo de Practicum que tienen a continuación para llevar a la práctica algunas de sus propuestas.



La valoración de la experiencia es muy positiva y vivida por los estudiantes, futuros docentes, como fundamental para su formación inicial. A pesar de ser un planteamiento que rompe esquemas previos y formas de trabajo y estudio muy consolidados, los estudiantes son conscientes de su necesidad de reflexionar y revisar los presupuestos pedagógicos y las prácticas tradicionales de la escuela, no siempre respetuosa con la diversidad. Mejora también su autoconcepto como futuros profesionales y la exigencia de una actitud de aprendizaje a lo largo de la vida.

## 5. Conclusiones

Ciertamente, el camino hacia una escuela inclusiva e intercultural es largo y complejo, una utopía a la que no podemos renunciar, puesto que es la que nos alumbra los pequeños pasos que vamos dando.

En este sentido, la propuesta de Proyectos de Trabajo, como una propuesta inclusiva e intercultural nos parece doblemente positiva y pertinente, puesto que da coherencia, por una parte, al desarrollo del currículum escolar y por otra, a la formación inicial del profesorado.

Para romper la inercia institucional burocratizadora, la formación del profesorado, como profesional reflexivo, crítico e investigador, debería capacitar para evaluar individual y colectivamente la necesidad de innovación, adaptándose constantemente a la diversidad del alumnado y del contexto social. Esto hace necesaria la comunicación, la participación democrática, la toma de decisiones y el trabajo en grupo (Imbernón, 1994).

Desde esta orientación, según Marcelo (1994), se concibe el desarrollo profesional de los docentes en íntima relación con el ambiente en que se desarrolla su actividad profesional: la escuela. En definitiva, la escuela como el lugar donde surgen y se pueden resolver gran parte de los problemas de la enseñanza, como organizaciones de solución de problemas (Ainscow, 1995).

Creemos, pues, que la formación a partir de Proyectos de Trabajo, recoge los principios más pragmáticos de la Atención a la Diversidad (Parrilla, 1999):

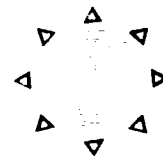
- Debe proporcionar demostraciones que permitan al alumno comprender, analizar y actuar ante las demandas específicas de cada contexto.
- Debe ofrecer al alumnado la posibilidad de poner en práctica los conocimientos.
- Debe proporcionar la posibilidad de una reflexión constante y revisión de los nuevos conocimientos.
- El diseño de formación debe plantear la colaboración y apoyo entre profesores/as.
- Se debe tratar de una formación inicial inacabada.

Para concluir, podemos decir que el desarrollo de Proyectos de Trabajo, hace compartir al alumnado y al profesorado las mismas experiencias de aprendizaje en su formación: aprender investigando de forma colaboradora; conectar conocimientos previos con nuevas informaciones; aprender mediante la reflexión y resolución de problemas; aprender en un ambiente de colaboración y comunicación social; y elaborar proyectos de trabajo y de indagación conjuntos (Imbernón, 1994).

Estos principios compartidos forman parte del proceso de construcción colectiva de una escuela para todos, de una escuela, al fin, inclusiva e intercultural.

## Referencias

- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid, UNESCO-Narcea.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2000): «Hacia una educación sin exclusión. La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad», en *Actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Lleida, Universitat de Lleida-Fundación Vall; 187-195.
- AYUSTE, A. et al. (1999): *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. (2000): *Proyectos de Trabajo. Una escuela diferente*. Madrid, La Muralla.
- FERNÁNDEZ GÁLVEZ, J. (1997): «Teoría y práctica de la integración educativa». En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (Coords.): *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide; 69-90.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993): «Currículum y Diversidad Cultural», en *Colección Documentos, nº VIII*. Valencia, Conselleria de Treball i Afers Socials, Generalitat Valenciana.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): *Poderes inestables*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1997): *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona, Graó-ICE.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- IMBERNÓN, F. (1999): «Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana». En IMBERNÓN, F. (Coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.
- LEVIN, H. (1995): «Aprender en las escuelas aceleradoras». En VARIOS: *Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y discursos educativos*. Madrid, Morata; 80-95.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997): «Un proyecto educativo en/para la diversidad (la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura)», en ILLÁN, N. y GARCÍA MARTÍNEZ, A. (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Archidona, Aljibe; 227-267.
- LÓPEZ MELERO, M. (2000): «Ideología, diversidad y cultura: construyendo una escuela contrahegemónica». En RIVAS FLORES, J.I. (Coord.): *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Archidona, Aljibe.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, CEAC.
- McCARTHY, C. (1994): *Racismo y currículum*. Madrid, Morata.
- OLIVER, M. (1998): «Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada». En BARTON, L. (Coord.): *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Morata; 34-58.
- PARRILLA, A. (1999): «Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela para todos», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998): *La educación especial en la escuela integrada*, Barcelona, Graó.



- 
- REYERO GARCÍA, D. (2001): «El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo», en *Revista española de pedagogía*, 218.
- SALES CIGES, A. (2002): «La diversitat als mitjans de comunicació des d'un enfocament intercultural», en *Guix*, 282.
- TORRES, X. (1996): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado.*, Madrid, Morata.
- TORRES, X. (2002): «La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento», en *Cuadernos de Pedagogía*, 311.
- WANG, M.. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado.* Madrid, Narcea.
- ZABALZA, M.A. (1998): «Condiciones organizativas de la escuela ante la diversidad». En PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.): *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial.* Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

**Auxiliadora Sales Ciges**  
es profesora del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I  
Correo electrónico: [asales@edu.uji.es](mailto:asales@edu.uji.es)