

# La Formación Intercultural Inclusiva del profesorado: Hacia la transformación social

## Inclusive Intercultural Training of teachers: Toward the social transformation

Auxiliadora Sales Ciges  
Universidad Jaume I, Castellón

### Resumen

La educación intercultural inclusiva como marco conceptual, nos sitúa en un modelo que entiende la escuela como un cruce de culturas y un espacio privilegiado para la negociación y el diálogo intercultural. De ahí que los ámbitos, contenidos y metodologías para la formación del profesorado se centren en la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias y el desarrollo profesional y comunitario. Así, nuestra propuesta de formación, desarrollada en dos centros de la Comunidad Valenciana, España, se centra en procesos de investigación-acción que convierten la mejora escolar en un proceso intercultural inclusivo del que hemos sacado conclusiones relevantes.

**Palabras clave:** Educación Intercultural Inclusiva, Formación del Profesorado, Investigación-acción.

### Abstract

Inclusive intercultural education as a conceptual framework, it's a model that understands school as a cultural crossroads and a privileged space for negotiation and dialogue. Hence, the dimensions, content and methodology for teacher training should focus on reflection about practice, sharing of experiences and professional and community development. In this sense, our training proposal, developed in two schools of Valencia, Spain, focuses on action research processes that make that school improvement becomes an inclusive and intercultural process. We have drawn relevant conclusions for teacher education and in-service training.

**Keywords:** Intercultural Inclusive Education, Teacher Training, Action-research.

## La Educación Intercultural Inclusiva como marco conceptual

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

Esta concepción transformadora de la educación supone un concepto de cultura dinámico y abierto, ya que *“el hombre es un animal insertado en tramas de significación que él mismo ha tejido”* (Geertz, 2000). La cultura se concibe como el conjunto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia precisamente del dinamismo y la innovación de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia (Pérez Gómez, 1993:72). Se refiere al conjunto de relaciones que el ser humano establece consigo mismo, con los otros seres humanos y con la naturaleza, resultado tanto del tipo de formación que recibe como del conjunto de acciones que realiza (Alegret, 1992). Por ello, ofrece siempre un espacio de negociación de significados y se recrea constantemente como consecuencia de este mismo proceso de negociación.

Ante la educación, como proyecto cultural, no hay una percepción unánime, ya que la complejidad y pluralidad social hace que los significados y expectativas que los diferentes grupos culturales y sectores sociales otorguen a la educación y a la escuela sean muy diversos y, a veces, contrapuestos, *“lo que convierte la educación, inevitablemente en alguna medida, en un territorio para las confrontaciones políticas, religiosas, entre culturas y subculturas y entre grupos sociales. Aunque, obviamente, también hay consensos y posibilidades de ir ampliándolos”* (Gimeno Sacristán, 2000:20).

La escuela y el aula entendidas como cruce de culturas (Pérez Gómez, 1995), suponen un espacio de conocimiento compartido, que implica esforzarse por crear, mediante la negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias (Villa, 1998).

Dentro de este marco conceptual e ideológico encuadramos la Educación Intercultural Inclusiva como a *“un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la justicia y la solidaridad”* (Sales y García, 1997:46). Este modelo nos remite a unos objetivos básicos sobre los que fundamentar tanto las prácticas escolares como la formación y el desarrollo profesional:

1. Valorar la diversidad y respetar la diferencia, como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos. La diversidad es positiva y enriquecedora a partir de un reconocimiento de la igualdad como personas.

2. Ofrecer los condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y en la transformación de la cultura, dentro de una sociedad democrática en la que se forma a las nuevas generaciones como a ciudadanía crítica en la toma de decisiones públicas (Cortina, 1997).
3. Buscar valores mínimos comunes, que den sentido a la interculturalidad como referencia para desarrollar ideologías, políticas y modelos educativos en un mundo plural. A través de estrategias comunicativas, sociales y educativas basadas en el diálogo, se propicia el intercambio de perspectivas culturales y se busca el consenso entre modelos culturales y sociales alternativos. El diálogo como camino para la ciudadanía intercultural (Benhabib, 2000).
4. Tomar conciencia de los prácticas sociales y educativas individuales y colectivas que propician actitudes estereotipadas y prejuicios étnicos, culturales, sexuales o sociales (McCarthy, 1994).
5. Desarrollar competencias multiculturales: conocer, entender y valorar distintas perspectivas culturales para superar etnocentrismos paralizadores y discriminadores.
6. Favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible, que incorpore los elementos multiculturales del entorno, por los que se opte voluntariamente y sin amenaza para el autoconcepto.
- 7.

## La diversidad cultural y los dilemas del profesorado

Este enfoque intercultural inclusivo nos plantea un dilema entre la dicotomía entre diversidad e igualdad, dilema que se percibe en la reflexión crítica de los profesionales sobre sus prácticas cotidianas. En muchos casos, diversidad, diferencia y desigualdad se manejan de forma confusa y ambigua.

Podríamos distinguir, en palabras de Manuel Delgado (1998:25), que:

*“la diferencia no es desigualdad, ni igualdad implica uniformidad ni unanimidad. Los elementos de un sistema no interrelacionan y cooperan a pesar de ser diferentes, sino exactamente por el contrario: porque son diferentes. Por una parte, el derecho a la diferencia, es decir, el derecho de cada individuo y de cada comunidad a creerse diferente de los otros, y dotar de contenidos esta voluntad de diferenciación, supone, por otro lado, el derecho a la igualdad, o sea, el derecho de aquellos a ser aceptados como son a ser indistinguibles ante la lucha por la justicia”.*

El derecho social a la cultura y a la educación es fundamental, no sólo porque de él depende la dignificación humana, al poder enriquecer las posibilidades de su desarrollo, sino porque se entrelaza con otros derechos civiles, políticos y económicos de las personas, capacitándolas para el ejercicio de los mismos, posibilitándolos y potenciándolos. Por lo tanto, integrar la diversidad es favorecer la convivencia de realidades plurales, de necesidades diferentes, que enriquezcan la dinámica del aula y de la institución (Gairín, 1998; Imbernón, 1999).

Por todo eso, considero que la educación debe integrar fines comunes de la inclusión y la interculturalidad, ya que ambos comparten el compromiso de transformación de la educación hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad.



*Figura 1. Escuela intercultural inclusiva*

De esta manera, frente a “la invisibilidad” homogeneizante que se deriva de los enfoques educativos asimilacionistas, se trataría de favorecer “la invisibilidad” que proporciona el derecho al anonimato, a ser un ciudadano más, sin tener que justificarse constantemente. Frente a “la visibilidad” etiquetadora de los programas compensatorios, deberíamos promover la visibilidad de la diversidad en todas sus dimensiones socioculturales, desde la libre elección de la identidad cultural de cada persona y comunidad, que pueda mostrarla y reconocerla públicamente sin sentirse humillada o menospreciada. Es decir, debemos conjugar la igualdad de derechos con el derecho a la diferencia. No señalar la diversidad estereotipándola. Podemos ver gráficamente cómo se resuelve este dilema en función del enfoque ideológico y educativo desde el que se plantea y desarrolla (Sales Ciges, 2002:67).

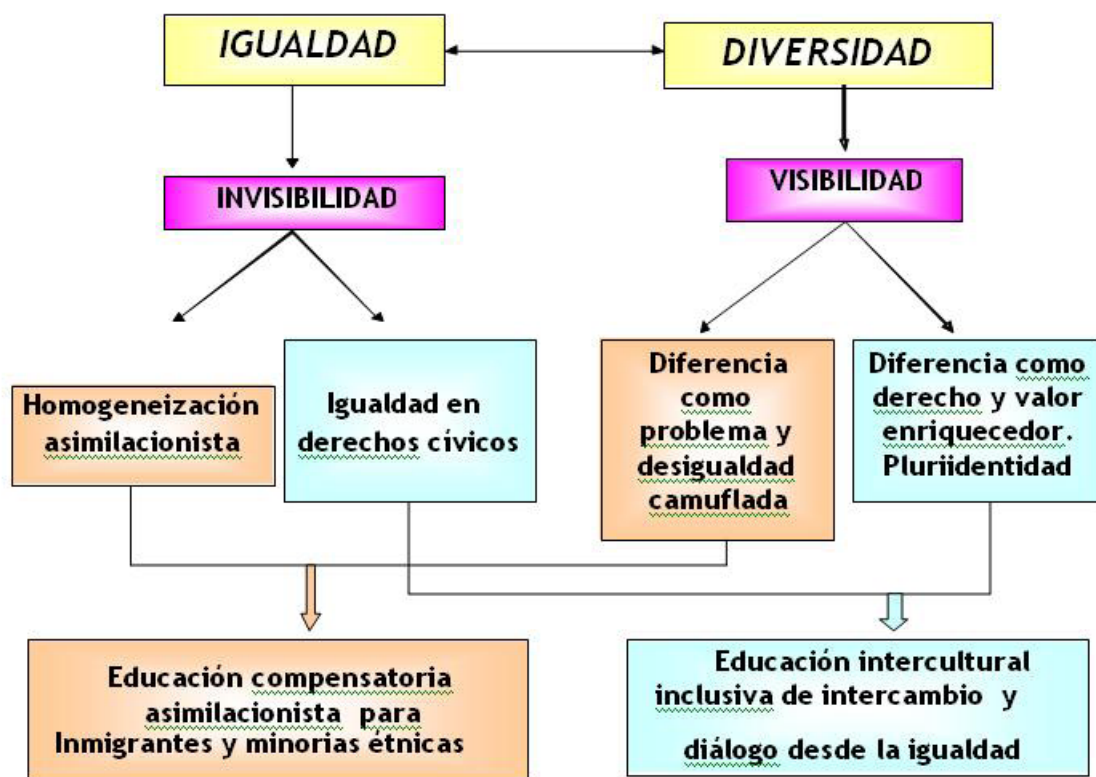


Figura 2. Igualdad y diversidad: entre el visible y el invisible

## Principios para la formación del profesorado

La reflexión a partir de los dilemas generados entre la diversidad y la igualdad y la búsqueda de su equilibrio fundamenta la formación del profesorado en seis principios que orientan los contenidos y metodologías formativas.

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

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

b) *La escuela como espacio de participación democrática*

El papel reproductor de la escuela, desde esta perspectiva, es duramente criticado e igual que se analizan los mecanismos discriminatorios del sistema social, la escuela debe entrar en un proceso de autocrítica constructiva que haga explícitos los instrumentos y estructuras que perpetúan las desigualdades dentro de ella (Escofet et al., 1998). El debate debe abrirse desde la escuela para concienciar a toda la comunidad de las actitudes y prácticas excluyentes que subyacen tanto en la propia formación de los profesores, como en el currículo, en la elaboración y presentación de los materiales y recursos, en la distribución de expectativas de éxito escolar y social, en la evaluación y control de los resultados, en el lenguaje empleado, en los valores y actitudes que se favorecen en la escuela. En definitiva, es un replanteamiento general de la función social que la escuela debe cumplir en una sociedad democrática intercultural (Essomba, 2006).

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

Ningún grupo debe imponer sus cosmovisiones, sus estilos cognitivos, sus valores y tipo de conocimiento a los otros. El proceso educativo se flexibiliza de tal forma que el alumnado pueda disponer de modelos y estrategias alternativas para elaborar el conocimiento sobre un mundo plural en continuo cambio y conflicto, que se enriquece y transforma gracias a la diversidad que le caracteriza. Este enfoque apunta la importancia de mantener un estrecho contacto entre la escuela y la comunidad y la imprescindible colaboración entre ambos para la transformación social inclusiva e intercultural. La comunidad plural debe participar en el proceso educativo estableciendo redes intercomunicativas con la escuela, para el control democrático de la educación y garantizar la representatividad de todos los grupos en ella (AAbdallah-Pretceille, 2003).

c) *Del aprendizaje constructivista al aprendizaje dialógico*

El aprendizaje dialógico es uno de los resultados de la aplicación del enfoque comunicativo en educación. La realidad social es una construcción humana donde el significado se construye entre todos los actores a través del diálogo, y esta construcción está incurso a nuevas resocializaciones. Dada la influencia de las interacciones con otras personas para el aprendizaje se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad y el entorno familiar en el trabajo diario de toda escuela. La educación debe crear situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de igualdad al mismo tiempo que radicaliza vías que promuevan la superación de las desigualdades (Ayuste et al, 1999).

*d) La búsqueda del diálogo intercultural*

El currículo, su lenguaje y organización deben ser revisados, para introducir en ellos las perspectivas y contribuciones de los grupos sociales y culturales de forma interrelacionada, que muestre que la sociedad global evoluciona y se transforma gracias a la aportación de todos y cada uno de ellos. El currículo escolar debe permitir una visión de la realidad como un sistema abierto, donde los diferentes grupos culturales forman, como metafóricamente describe Gimeno Sacristán (2001), una grande red en la que todos están conectados por hilos que hacen fluir las comunicaciones.

*e) La emancipación crítica y la autonomía personal*

La pedagogía inclusiva e intercultural conceptualiza la cultura, la sociedad y la educación como dinámicas y activas, y desde este presupuesto concibe al alumno/a capaz de construir su conocimiento por sí mismo, de forma crítica y reflexiva, sacando sus propias conclusiones a partir de una amplia gama de información y perspectivas y utilizando un material complejo y elaborado que muestre las altas expectativas que se tienen de su capacidad de aprendizaje (Giroux, 2001; Bank, 2002).

*f) El profesorado como ciudadano e investigador comprometido*

El profesor no se considera un agente socializador, sino un ciudadano comprometido políticamente en el cambio social, que analiza y cuestiona su propio rol como profesional definiéndolo continuamente (Gale y Densmore, 2007). Frente a la figura del técnico o experto, el profesor, desde este modelo, se concibe más como un investigador que trabaja en coordinación con toda la comunidad escolar en la identificación y contrastación de los problemas y circunstancias de su escuela en relación con ámbitos sociales más amplios, analizando conjuntamente la causa de los conflictos, debatiendo soluciones alternativas y comprometiéndose en el cambio de actitudes y conductas insolidarias e injustas. No debe trabajar aislado en su aula, sino que deben establecerse las pautas de acción educativa de manera cooperativa también (Elliot, 2004). El educador aprovecha cualquiera momento y circunstancia del ámbito escolar para incorporar una visión inclusiva e intercultural en la vida cotidiana del centro, relacionando lo que en él ocurre o se aprende con los fenómenos sociales que lo originan.

## **Ámbitos, contenidos y metodologías de formación intercultural inclusiva**

Si planteamos la formación desde un enfoque crítico y reflexivo, podemos afirmar que su finalidad debe ser la capacitación del profesorado para construir su propia competencia educativo-didáctica, en la que integrar, y, desde la que materializar, sus concepciones éticas y sociopolíticas sobre la enseñanza, la escuela, el currículo y el aprendizaje. Frente a la mera transmisión de conocimientos, informaciones y técnicas, se pretende capacitar para tomar decisiones autónomas, actuar de manera cooperativa en los centros educativos y buscar alternativas a la diversidad de situaciones complejas que son inherentes a la práctica educativa de enseñar (Essomba, 2008).

Se trata de formar al profesorado como personas que comprenden su responsabilidad en el desarrollo de la escuela como institución y adquieran una actitud reflexiva sobre su enseñanza, haciendo el énfasis en el contexto social, político y cultural de la escuela. En este sentido, Jordan y colaboradores (2001) nos señalan la necesidad de una formación del profesorado en principios y valores educativos, intelectuales y sociales, para el desarrollo en el alumnado de una interpretación creativa y constructiva de la cultura y del aprendizaje.

Estos objetivos y contenidos de formación tienen una implicación institucional que exige una serie de cambios en la de la formación, tanto inicial como permanente, de manera que se acerquen a un enfoque intercultural e inclusivo (Essomba, 2003):

- cambios didácticos y organizativos: cambios en las prácticas y acciones educativas del profesorado que responden aún, en muchos casos, a intereses y opciones de valor relacionadas con determinadas concepciones sobre la enseñanza y el papel de la escuela poco congruentes con un modelo educativo basado en la diversidad;
- cambios en los modelos y procedimientos de evaluación que, en la actualidad, siguen más preocupados por los resultados que por los procesos de aprendizaje del alumnado;
- cambios en la organización académica e institucional, orientada hacia planteamientos colaborativos de la organización y del liderazgo;
- cambios en la concepción homogeneizadora de la enseñanza frente al reconocimiento y la consideración positiva de las diferencias y las heterogeneidades entre las personas y los colectivos, etc.

Desde nuestra tarea formativa en la Universitat Jaume I, hemos tratado de darle coherencia desde este enfoque a la formación de profesionales de la educación (Sales y Moliner, 2001; Sales, Moliner y Sanchiz, 2001a; 2001b) a partir de una propuesta que intenta romper con el concepto tradicional de formación de maestros, centrado en la transmisión académica y unidireccional de conocimientos, para dar paso a una formación en la que se prioriza la interpretación, la comprensión y la reflexión crítica sobre esos contenidos: la cooperación entre iguales estableciendo procesos de comunicación y diálogo para la resolución de conflictos; la reflexión crítica a partir de los recursos educativos, diversificación de las perspectivas de análisis; la responsabilidad del estudiante ante su propio aprendizaje partiendo de sus conocimientos previos y planteando actividades motivadoras y culturalmente significativas, y en definitiva, estrategias todas ellas que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento para propiciar la innovación pedagógica y la transformación social.

Si bien, la formación es un continuo en el desarrollo profesional del profesorado, es cierto que la formación inicial realizada en las universidades debe preparar para una formación a lo largo de toda la vida, una formación permanente que se centra fundamentalmente en tres grandes líneas (Imbernón, 1994):

1. La reflexión sobre la propia práctica y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
2. El intercambio de experiencias, la necesaria actualización en diferentes ámbitos educativos.



3. El desarrollo profesional en y para el centro, por medio del trabajo cooperativo de transformación de la práctica.

El modelo de formación basado en la escuela es el que mejor se ajusta a un planteamiento profesional colaborativo y surgido de las necesidades de formación planteadas por el propio centro y su entorno más inmediato. Constituye un modelo de perfeccionamiento de la mejora educativa que requiere trabajar conjuntamente el desarrollo organizativo, el curricular y el docente (Montanero, 1999).

Por lo tanto, la unidad de análisis para entender el desarrollo y formación del profesorado es la escuela, no solo considerada como un puesto de trabajo, sino también de formación compartida. Sólo si se produce un mayor perfeccionamiento del profesorado, un cambio de concepción en los *curricula* de los centros y un cambio en el clima de la institución escolar, la educación intercultural inclusiva cobra verdadero sentido. La escuela, así, se concibe como unidad de aprendizaje y trata de responder a las necesidades que esta va planteando, enfatizando la formación cooperativa y la reflexión compartida como claves para el desarrollo personal y profesional.

Entre las diversas estrategias de formación del profesorado queremos destacar la creación de grupos de trabajo colaborativo que permiten el intercambio de conocimiento profesional, perspectivas y habilidades entre profesionales como verdaderas comunidades de aprendizaje (Durán y Miquel, 2004). La creación de grupos de apoyo en los centros, desarrollada por Parrilla y colaboradores (Parrilla, 1998), está teniendo grande repercusión en otros contextos escolares, ya que el asesoramiento entre colegas ha demostrado aumentar las conductas efectivas de enseñanza, mejorar el autoestima y el sentido de la profesionalidad, la gestión de los conflictos en la aula (Hasbrouck, 1997).

Pero sin duda, la estrategia que corresponde perfectamente con el perfil de profesorado investigador de su propia práctica, creemos que es la investigación-acción. A través de la investigación y la reflexión racional de la propia praxis, el profesorado puede conocer las dimensiones que se encuentran implicadas, a veces de manera inconsciente, en la dinámica de la aula y en la cultura escolar. Esta investigación permite reflexionar sobre su modelo didáctico personal, el que define su práctica concreta, conformado por la influencia de su historia académica como alumno, de su historia profesional como a docente y de su adaptación al contexto institucional y social (Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2004). La investigación-acción en la formación del profesorado se centra sobretudo en lo centro y la aula como medio social y culturalmente organizados y en el profesorado, el alumnado y la comunidad como elementos del proceso. De hecho, la relación entre formación e investigación-acción es muy estrecha, debido a que ésta provoca:

- Desarrollo de estrategias y métodos de actuación
- Descubrimiento de espacios de desarrollo social
- Facilitación de dinámicas de trabajo para grupos sociales
- Promoción de técnicas de análisis de la realidad
- Visión global como investigación cualitativa de la teoría en relación con la práctica
- Apuesta por una investigación abierta, participativa y democrática.

## **Nuestra propuesta: la construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción**

### *Antecedentes del proyecto*

El proyecto de investigación emprendido hace tres años por el grupo MEICRI<sup>1</sup> pretende acercarse a la escuela como organización que aprende y espacio privilegiado para hacer interculturalidad e inclusión. Desde un planteamiento netamente cualitativo, de investigación-acción, nuestra intención consiste en analizar la realidad escolar y cómo se aborda la diversidad cultural desde ella para facilitar procesos de autoevaluación, propuestas de acción, puesta en práctica y reflexión sobre las mismas por parte de la comunidad educativa. Es decir, nuestra pretensión es iniciar y hacer el seguimiento de procesos de innovación y mejora en el centro escolar desde la colaboración y el compromiso con los agentes educativos. Se trata de una investigación colaborativa de clara intención pedagógica, aunque fundamentada y apoyada por un enfoque interdisciplinar. Es un estudio que conecta los ámbitos de la educación intercultural y la escuela inclusiva, a menudo trabajados por separado, pero con objetivos y procesos comunes y compartidos, puesto que relacionan diversidad, interculturalidad y comunidad, centrándose en políticas de igualdad y no desde planteamientos de déficit y necesidades educativas especiales.

Planteamos la necesidad y urgencia de un enfoque educativo intercultural e inclusivo en los centros escolares actuales desde una revisión global de la organización y cultura escolar y no sólo desde cambios coyunturales más puntuales que si bien pueden resolver situaciones problemáticas más inmediatas no favorecen una transformación profunda de la institución y, por tanto de las actitudes y prácticas desarrolladas en la comunidad, a largo plazo (Santos Guerra, 2000). De ahí que nuestro interés se centre en analizar y valorar las dimensiones y factores que pueden propiciar un cambio hacia la interculturalidad y la inclusión en el ámbito escolar, desde el día a día y las posibilidades y potencialidades que el propio centro escolar detecte y desarrolle (Fink y Stoll, 1999). Para ello es esencial favorecer la buena comunicación entre personas de distintas culturas, con cosmovisiones diferentes, para evitar el aumento de los estereotipos y prejuicios que bloquean el diálogo igualitario y el desarrollo de un proyecto educativo compartido. Así pues, el proceso de cambio y mejora de la escuela la convierte en un espacio de negociación y resolución de conflictos, como estrategia y herramienta para consensuar mínimos de convivencia y de indagación colaborativa de la comunidad educativa (Newton y Tarrant, 1992).

Nuestro objetivo en este proyecto de investigación se centra en el establecimiento de un modelo de formación intercultural e inclusivo que oriente y prepare adecuadamente a los profesionales de la educación a asumir el reto de construir entre todos una escuela también para todos.

### *El proceso de transformación*

Desde estos principios y objetivos entendemos la construcción de la escuela intercultural inclusiva y hemos comenzado este proceso de reflexión conjunta con dos centros escolares de la Comunidad Valenciana, en España, que han asumido el compromiso de autoevaluarse para mejorar su cultura y prácticas escolares, hacia planteamientos más interculturales e inclusivos.

1 Millora Educativa i Ciutadania Crítica (MEICRI)

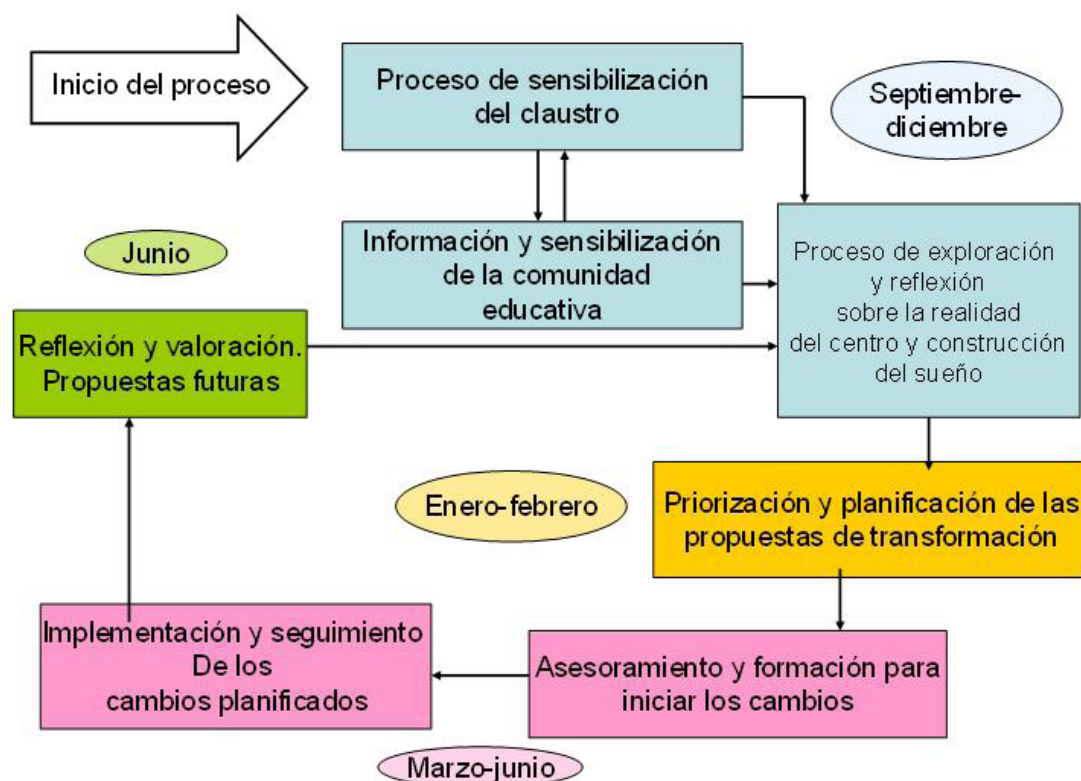


Figura 3. Proceso de construcción de la escuela intercultural inclusiva

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

Así pues, tras el compromiso expreso del claustro, el proyecto se abre al resto de la comunidad: alumnado, familias, personal no docente, comunidad local. En ese momento, puede empezar el proceso de exploración de la realidad y de recogida de información por parte de toda la comunidad. Toda una aproximación etnográfica (entrevistas, observaciones, relatos de vida, análisis documental) para triangular la información sobre los factores, dimensiones e indicadores que condicionan y orientan el cambio. Para ello, hemos elaborado un instrumento: “La Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva”, (Sales, Moliner y Traver, 2007; Sales, Moliner y Moliner, 2009) que resulta a partir de una adaptación del *Index for Inclusion*, (Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, 2001) y que además incorpora indicadores de la investigación sobre “Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria” del equipo de en la UNED de Teresa Aguado (1999, 2007).

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

La guía esta estructurada en dos fases y tres dimensiones:

### *Fase I: Reflexión inicial*

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

- A. Cómo somos (cómo nos vemos y cómo nos ven)
  - A.1. Valores compartidos
  - A.2. Valoración positiva de la diversidad
  - A.3. Altas expectativas
  
- B. Cómo nos organizamos
  - B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo
  - B.2. Liderazgo inclusivo
  - B.3. Cultura colaborativa
  - B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación
  - B.5. Comunicación y mediación intercultural
  - B.6. Participación de la comunidad
  
- C. Cómo aprendemos y enseñamos
  - C.1. Agrupamientos heterogéneos
  - C.2. Objetivos y contenidos curriculares por competencias
  - C.3. Metodología participativa y cooperativa
  - C.4. Actividades globalizadoras
  - C.5. Evaluación diversificada
  - C.6. Gestión dialógica del aula
  - C.7. Competencias de comunicación intercultural del profesorado
  - C.8. Desarrollo profesional y comunitario

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

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

La recogida de información, facilitada por el equipo de investigación, como amigos críticos, a través de entrevistas en profundidad, grupos de discusión y observaciones de aula, culmina en un documento que resume las aportaciones de todos los colectivos: profesorado, alumnado, familias y entidades locales.

### *Fase II: Cómo queremos y podemos mejorar*

Una vez que tenemos información suficiente desde distintas fuentes y perspectivas, el documento de resumen se retorna a la comunidad educativa para que valore aquellos aspectos de los que están más satisfechos y deben potenciar, y de aquellos que les gustaría mejorar. Para ello, se organiza una Comisión APRO (Análisis y Propuestas) como un grupo de trabajo mixto, en el que profesorado, alumnado y familias preparan un Informe de Autoevaluación donde se recoge este análisis de la realidad y se hacen propuestas de cambio. Esta comisión prepara una Asamblea Comunitaria en la que dan a conocer estas propuestas y dónde se priorizan los cambios tanto a corto como a largo plazo. De esta misma asamblea surgen las personas voluntarias para formar una nueva comisión mixta que ponga en marcha esos cambios decididos y consensuados entre todos.

El curso escolar acaba con una primera valoración global del proceso seguido, de las estrategias utilizadas para la participación comunitaria, la formación del profesorado, la implicación del alumnado, la gestión de los cambios y la posibilidad de sostenibilidad de los mismos.

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

## **Primeras reflexiones sobre la experiencia desarrollada**

Nuestro papel en todo este proceso ha tenido una doble vertiente, como grupo de investigación y como equipo de formadores, que ha intentado concretarse en la figura de “amigo o amiga crítica”, que participa desde la fase de sensibilización, compromiso, recogida de información, reflexión, priorización y puesta en práctica de los cambios. Esta nos parece un rol necesario y que nos permite mantener una implicación afectiva y efectiva con el proyecto que en la escuela se emprende. No se trata tanto de un observador aséptico y distante, sino en alguien que participa,

se compromete y comparte, desde el diálogo para llegar a la toma de decisiones democrática, intercultural e inclusiva.

La exploración y reflexión conjunta a partir de la autoevaluación realizada, nos lleva a tener una visión bastante completa de cómo somos, cómo nos organizamos y cómo aprendemos y enseñamos. A partir de ahí, los miembros de la comunidad educativa, junto al equipo, elaboramos nuestro “sueño”. Tal y como en las Comunidades de Aprendizaje se realiza, toda la comunidad comparte y explicita su ideal de escuela, la idea que articulará el cambio, la imagen que mueve el deseo y lo contagia y que unirá a toda la comunidad en un proyecto compartido ilusionante y desafiante, teniendo ya una buena radiografía de la situación del centro desde la percepción triangulada de todos los implicados. Será pues “un sueño informado”. Desde la autoevaluación y el sueño compartido, emprendemos los cambios priorizando y tomando decisiones colegiadas, que tendrán un seguimiento continuo por parte de las comisiones mixtas (compuestas por miembros de la comunidad educativa y del equipo investigador). Finalmente se cierra este primer ciclo con las valoraciones de los cambios y las propuestas de futuro, dejando abierto, así, un nuevo bucle de un proceso que ya es constante y que pasa a formar parte de la manera de entender el desarrollo profesional, la mejora escolar y la innovación por parte de la escuela como comunidad intercultural inclusiva (Cantón, 2004; Gather, 2004).

De esta propuesta y experiencia desarrollada en los dos centros escolares valencianos, hemos sacado algunos factores clave que pueden determinar el éxito del proceso entendido como formativo y de mejora escolar:

- a) Se requiere una necesidad de cambio percibida por el propio centro (equipo directivo, profesorado y familias). Si los distintos colectivos no sienten esta necesidad de mejora y perciben que pueden hacer algo para conseguirla, el proceso queda distante, infructuoso o ajeno a su propia realidad.
- b) La relación de la escuela con el equipo asesor externo, con los “amigos críticos”, debe basarse en la confianza y la confidencialidad, puesto que el proceso es muy complejo, la información que se maneja muy delicada y las decisiones a tomar difíciles en muchos casos. La relación debe favorecer la progresiva autonomía del centro para gestionar su formación, sus cambios y sus futuras demandas como parte de su funcionamiento habitual. La presencia de observadores o asesores externos es interesante, a menudo necesaria, pero no imprescindible ni garantía de éxito.
- c) Instrumentos y estrategias que faciliten la autoevaluación y toma de decisiones. Uno de los momentos más delicados del proceso es la autoevaluación del centro, cuando debe recoger, analizar e interpretar la información que aportan los distintos colectivos de la comunidad. La gestión constructiva, desde un enfoque intercultural e inclusivo, de toda esta información altamente sensible, requiere de una serie de habilidades de análisis, observación, comunicación, diálogo y negociación que son básicas para que de la crisis o el conflicto se pueda construir el consenso y el proyecto compartido.
- d) Estrategias de participación democrática comunitaria para el debate, toma de decisiones y liderazgo compartido. Otro aspecto delicado del proceso es la apertura del centro a la comunidad, tanto para compartir información relevante como para tomar decisiones

colectivas entre todos (Bottery, 2004; Ryan, 2006). Las resistencias del profesorado o la falta de seguridad y hábito en las familias pueden generar obstáculos para una democratización de los procesos de mejora. El asesoramiento y la formación compartida permiten adquirir estrategias de participación útiles para aplicar en la gestión del aula y del centro.

- e) Espacios y tiempos para la reflexión colectiva: en el claustro, en las aulas, en las asambleas comunitarias. Se deben contemplar momentos y lugares de reunión, de coordinación, de reflexión en gran o pequeño grupo, a lo largo de la jornada escolar. De lo contrario, la improvisación, las horas extra, la sobrecarga de tareas hace que estos momentos para pensar y compartir se vivan con ansiedad y no se aprovechen como se merecen.
- f) Apoyo de las entidades locales y las autoridades educativas. Cuando una escuela comienza un proceso de formación de este tipo, ha de buscar rápidamente aliados en el entorno inmediato, puntos de apoyo que valoren el cambio y le den credibilidad desde fuera. Ir contracorriente es muy duro y las presiones de la Administración o el aislamiento por parte del entorno cercano pueden desmotivar a la comunidad educativa a mantener el proceso (Darling-Hammond, 2001).

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

## Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado, T. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Aguado, T. et al. (2007). *Diversidad Cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Informe de Investigación. Proyecto I+D del Ministerio de Educación y Ciencia, convocatoria 2002, Madrid.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. y Frankham, J. (2004). Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, enero, 54-59.

- Alegret, J. L. (1992). Reflexiones sobre la Interculturalidad, en Alegret, J.L. et al. *Sobre Interculturalidad*. Girona: Fundación SERGI/Programa TRAMA, 13-21.
- Ayuste, A. et al. (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Banks, J.A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Benhabib, S. (2000). *Diversitat cultural, igualtat democràtica. La participació política en l'era de la globalització*. Valencia: Tàndem Edicions.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Traducido y adaptado por traducción y adaptación: Ana Luisa López, David Durán, Gerardo Echeita, Climent Giné, Esther Miquel, Sebastián Moratalla y Marta Sandoval. Madrid: CSIE y consorcio Interuniversitario para la Educación Inclusiva
- Bottery, M. (2004). *The Challenges of Educational Leadership*. London: SAGE.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- Durán, D. y Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, enero, 73-76.
- Elliot, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between “knowledge” and “action” in the academy: some reflections on action research, *Educator*, 34, 11-26.
- Escofet, A. et al. (1998). *Diferencias Sociales y Desigualdades Educativas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Essomba, M.A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave para la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Gairín, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad, *Educator*, 22-23, 239-267.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela. Barcelona, Octaedro.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educator y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.



- Grant, C.A. y Sleeter, Ch.E. (1989). Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform, en Banks, J.A. y McGee Banks, Ch.A. (Eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Massachusetts: Allyn & Bacon, 46-65.
- Hasbrouck, J.E. (1997). Mediated Peer Coaching foro Training PrePreservice Teachers, *The Journal of Special Education*, 31 (2), 251-271.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Escalón.
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana, pp.63-79, en Imbernón, F. (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los reto del futuro inmediato*. Barcelona: Escalón.
- Jordán, J. A., Castellano, E. y Pinto, C. (2001). *La Educación Intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: UOC.
- Kincheloe, J.L. y Steinberg, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata.
- Montanero, J.J. (1999). Bazas para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad, *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 36, diciembre, 125-141.
- Newton, C. y Tarrant, T. (1992). *Managing Change in Schools. A practical hadbook*. London: Routledge.
- Parrilla, A. (1998). Creación de estructuras de colaboración en la escuela: Grupos de Apoyo entre Profesores, en Pérez, R.; Pascual, A. y Álvarez, C. (Coords.) *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 125-144.
- Pérez Gómez, A.I. (1993). El aprendizaje escolar: de la didáctica operativa a la reconstrucción de la cultura en el aula, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 63.-77.
- Pérez Gómez, A.I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas, *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sales Ciges, A. (2002). La diversitat als mitjans de comunicació des d'un enfocament intercultural, *Guix: El contracte didàctic*, 282, febrer, 66-73.
- Sales Ciges, A. y García López, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sales Ciges, A. y Moliner García, O. (2001). Educamos actitudes positivas hacia la diversidad en la Universidad? Comunicación presentada en las *XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial: Atención Educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña, abril.
- Sales Ciges, A., Moliner García, O. y Sanchiz Ruiz, M.L. (2001a). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), <http://www.aufop.org/publica/rifp/01v4n2.aspe>

- Sales Ciges, A., Moliner García, O. y Sanchiz Ruiz, M.L. (2001b). Maestros y maestras críticos, *Cuadernos de Pedagogía*, 307, noviembre, 39-42.
- Sales, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2009). "A self-evaluation guide for intercultural and inclusive schooling". *Broadening the Horizon: Recognizing, Accepting, and Embracing Differences to Make a Better World*. Alicante: Association of Special Education.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J.A. (2007). Developing Intercultural and Inclusive Schooling from Action Research Processes - self-evaluation tools for schools, *XIII World Congress of Comparative Education Societies*, Sarajevo.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Traver, J.A. (2003). La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias, *II Taller de Experiencias educativas en las comarcas de Alto Palencia y Alto Mijares*. Segorbe: Fundación Max Aub.
- Villa, Y. (1998). El espacio social en la construcción compartida del conocimiento, *Educación*, 22-23, 55-98.