

Percepciones del profesorado sobre la diversidad

Estudio de un caso

(Perceptions of teachers regarding diversity: a case study)

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208
Recepción: 04/11/2009
Aceptación: 01/08/2010

Lidón Moliner Miravet
Odet Moliner García
Universidad Jaume I de Castellón

RESUMEN

En los últimos años hemos sido testigos de la evolución que ha sufrido el término diversidad, pasando de supuestos segregacionistas y asimilacionistas que consideraban la diversidad como un déficit, a un modelo inclusivo intercultural con una concepción de la diversidad más dinámica, abierta y enriquecedora. Este estudio presenta una investigación de corte cualitativo sobre las percepciones del profesorado sobre la diversidad. Se trata del estudio de un centro concreto, considerado Centro de Acción Educativa Singular por escolarizar a un 90% de alumnado gitano. Mediante entrevistas semiestructuradas y su posterior análisis de contenido se configura un modelo representativo de las concepciones de los profesionales sobre la diversidad y de sus factores. Finalmente, se proponen algunas actividades de reflexión y clarificación conceptual que servirán como punto de partida para iniciar un proceso de cambio y mejora educativa en el propio centro, con una orientación intercultural e inclusiva.

PALABRAS CLAVE

Diversidad, inclusión, interculturalidad, percepciones.

ABSTRACT

Over the past few years we have witnessed the evolution undergone by the term diversity. We have moved from a segregationist and assimilating situation, in which diversity was considered as something that was lacking, to inclusive intercultural models, where the diversity is seen as more dynamic, open and enriching. This study presents qualitative-type research on teachers' perceptions of diversity. It is a study of a specific school considered as a Special Educational Action Centre because 90% of the pupils educated there are gypsies. Using semi-structured interviews and subsequent content analysis, a representative model of professionals' conceptions of diversity and the factors involved in it is configured. Finally, some activities involving reflection and conceptual clarification are proposed that will serve as a starting point for beginning a process of change and educational improvement in the school itself, with an intercultural, inclusive orientation.

KEY WORDS

Diversity, inclusion, interculturalism, perceptions.

(Pp. 23-33)

1. La diversidad desde diferentes modelos educativos

Son muchas las definiciones que a lo largo de la historia de la educación se han ido apuntando sobre el concepto de diversidad. Estas han evolucionando desde las acepciones más negativas, donde la diversidad era concebida como un aspecto a combatir, hasta las conceptualizaciones actuales donde es vivida como un enriquecimiento y un valor personal.

Según Jiménez y Vila (1999) la diversidad se concibe como una característica inherente a la naturaleza humana y como una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales. Abarca una gran cantidad de aspectos referidos a: género (hombre/mujer), edad (niños, ancianos...), etnias, lenguas, religiones, orígenes económicos, ideología, motivaciones, capacidades, ritmos diferentes, idioma...etc., (Alegre de la Rosa, 2000). Con objeto de agrupar todas estas características, Cela y otros (1997) plantean que estas categorías podrían venir determinadas por tres grandes dimensiones: la social (procedencia geográfica y cultural, nivel socio-económico, rol social) la personal o física (cuestiones relacionadas con la herencia, o aquellas derivadas de determinadas jerarquizaciones que los modelos culturales imponen) y la referida a los aspectos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje (conocimientos previos, estilos y hábitos de aprendizaje, competencias...). Esta visión, que es la que compartimos, da cuenta de la gran cantidad de fuentes de la diversidad que forman parte de todos los seres humanos, pero *¿Cual es la visión que tiene*

el profesorado sobre este concepto? ¿Qué factores de diversidad percibe? y ¿Qué respuesta se plantea y qué modelos teóricos subyacen a cada concepción de diversidad?

A la hora de enfrentarnos con la diversidad en el marco educativo, se sugieren diversas alternativas: atender a la diversidad, tratar la diversidad, educar para la diversidad o educar en la diversidad. Aunque esta terminología es utilizada indistintamente en la literatura, consideramos que, en muchas ocasiones, de cada concepto subyace un matiz que deberíamos tratar de analizar y de explicitar, puesto que lleva implícitas una serie de connotaciones que nos permiten identificar la ideología o perspectiva que se asume al responder o afrontar situaciones de diversidad.

A partir del trabajo de Sales y García (1997) que identifica cuatro modelos educativos de respuesta a la diversidad, estableceremos un paralelismo entre las respuestas a la diversidad derivada de condiciones de discapacidad y las que se han dado a la diversidad cultural, viendo cómo van siguiendo una tendencia cada vez más comprensiva y menos segregadora.

1.1. La diversidad como déficit: el modelo Segregacionista y Asimilacionista

Desde la "Educación Especial", el modelo segregacionista considera la diversidad como un déficit y como un problema cuya respuesta se traduce en procesos selectivos y segregadores. El centro de atención son las personas "deficientes" en sus múltiples y tradicionales categorizaciones (psíquicos, sensoriales, físicos...), el trastorno se concibe como un problema inherente al ser humano con escasas posibilidades

de intervención. La creación de las aulas especiales para estos/as niños/as da lugar a una educación paralela donde el etiquetaje y la clasificación son las características más relevantes de este primer modelo.

Por su parte, en el ámbito de la diversidad cultural, el asimilacionismo acepta en los centros a todo el alumnado pero no admite la diversidad de las minorías tratando de suprimirlas y eliminarlas. La cultura dominante absorbe a los diferentes grupos étnicos que conviven en una misma sociedad, y se impone sobre ellos. Desde esta perspectiva el factor de la diversidad se concibe como un problema y una amenaza para el grupo cultural dominante, en este caso, el de la escuela.

Por tanto, en ambos casos la diversidad se contempla como una dificultad que marca la diferencia entre el alumnado “normal” y el alumnado “problemático”. La finalidad de la respuesta es *recuperar* al alumnado con más dificultades utilizando medios que suponen un tratamiento a parte. El término que se correspondería con este modelo es el de *Tratamiento de la diversidad*, con una connotación reparadora o recuperadora.

1.2. Normalización de la diversidad: el modelo Integracionista

El modelo integracionista (desde la diversidad derivada de condiciones de discapacidad) parte de la premisa de que cualquier alumno/a puede tener dificultades para aprender en un momento u otro de su escolaridad. Estas dificultades pueden deberse a la interacción de las características personales del alumnado y el currículum de la escuela, por lo que tanto el profesorado como los sistemas de apoyo han de estar disponibles para todos/as, al

tiempo que el propio profesorado precisará también de un apoyo para poder asumir la responsabilidad de todo el alumnado (Ortiz, 2000). La cuestión es disponer de recursos, tanto materiales como profesionales, para poder compensar las posibles necesidades que presente el alumnado.

Las ayudas van a ser el centro de atención y el foco prioritario de actuación de este enfoque.

Desde el ámbito de la diversidad cultural, el modelo integracionista parte del paradigma educativo de la Diferencia Cultural, según el cual, la escuela debe modificar su ambiente para dar cabida a la cultura de todos los grupos, para evitar de este modo que el fracaso escolar de las minorías se produzca por la diferencia de su cultura con la de la institución escolar. Este modelo aporta un aspecto positivo importante: la búsqueda del cambio de prejuicios, estereotipos y actitudes, que es esencial en todo sistema educativo que pretenda una educación multicultural e intercultural (Muñoz, 2001).

Este modelo tiene en común con el asimilacionismo la compensación de los déficits, pero hace mayor hincapié en la igualdad de oportunidades y en la valoración de las diferencias individuales. Estaríamos hablando de *Atender a la Diversidad*, en el sentido de que, una vez reconocida la diversidad como algo intrínseco a cada persona, se ponen en marcha los mecanismos necesarios para garantizar una integración en el sistema ordinario desde una perspectiva normalizadora

1.3. Empowerment y Pluralismo

Desde la respuesta a la diversidad derivada de discapacidad se parte de la defensa, la exacerbación y exaltación

de las diferencias, y se ponen en marcha iniciativas de empoderamiento (Lobato, 2001). En este planteamiento se sustentan las reivindicaciones del Foro de Vida Independiente, que adopta la concepción de diversidad funcional en detrimento del término discapacidad. Su filosofía argumenta la posibilidad de las personas con diversidad funcional de ejercer el poder de decisión sobre su propia existencia y participar activamente en la vida de su comunidad.

Por su parte, el Pluralismo cultural pretende preservar y extender la pluralidad de culturas que existen en la sociedad y en la escuela (Bueno, 2008) defendiendo su desarrollo allá donde se encuentren los grupos culturales que la poseen. Trata de legitimar el valor de cualquier cultura y su derecho a establecer sus propias instituciones, valores y normas, pero cae en los mismos errores que el modelo asimilacionista pero en el extremo contrario, acentúa la dicotomía entre las culturas y esto le lleva a un concepto de la misma estática, cerrada y homogénea, es decir, a la misma incomunicación y empobrecimiento social (Sales y García, 1997).

Se trata de evitar a toda costa la homogeneización, a través de la “exaltación” de los rasgos diferenciales y de la constatación de las peculiaridades. El concepto más afín sería el de *Educación para la diversidad* entendiendo que las propuestas educativas se centrarían en evidenciar la pluralidad de grupos e individualidades legitimando los valores propios y su especificidad, desde un relativismo del “todo vale”. Por tanto, la diversidad se reconoce, se acepta, pero queda parcelada y no permite el enriquecimiento a través de la interacción.

1.4. Valoración positiva de la diversidad: el modelo de la Educación Inclusiva Intercultural

En esta última década, las escuelas inclusivas e interculturales centran su atención en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los/as alumnos/as. Una escuela intercultural e inclusiva implica siempre la reestructuración de los pilares políticos con objeto de dar respuesta a las demandas de igualdad de oportunidades y el desarrollo de un modelo de escuela basado sobre una pedagogía capaz de incluir las diferencias, dentro de un marco organizativo abierto, adaptable a las necesidades contextuales concretas donde se han de desarrollar las prácticas escolares (García Pastor, 2003).

Se considera que la diversidad enriquece la interacción entre las personas y grupos humanos. Estaríamos hablando de *Educación en la Diversidad* en el sentido de asumir la diferencia como un valor y la necesidad de educar en ese valor.

Desde esta perspectiva los términos interculturalidad e inclusión están estrechamente relacionados y comparten las siguientes características y objetivos:

- a) Ambos superan las limitaciones de los modelos compensadores e integradores.
- b) Comparten su concepción de la educación, de la cultura y de la diversidad.
- c) No se centran exclusivamente en aquellos grupos a priori estigmatizados y convertidos en problemáticos, sino que abogan por una educación para todos, en igualdad, desde el principio democrático de universalidad.

dad de la educación, considerando la diversidad, en todas sus manifestaciones, como positiva y enriquecedora, en un marco social y político de lucha por la justicia (Lluch, 1995; López Me- lero, 1995a y 1995b; Tenti, 2008).

- d) La valoración positiva de la diver- sidad, el respeto a los derechos hu- manos, el fomento y la lucha por la igualdad de oportunidades y la justi- cia social y la distribución igualitaria del poder.

Hoy en día se está generalizando la idea de que es posible una nueva forma de pensar la escuela, donde la pedagogía de la exclusión debe ser sustituida por una educación más inclusiva y de calidad pa- ra todos/as.

Para que este nuevo modelo avance es ne- cesario actuar a varios niveles y desarrollar diversos factores en determinadas condicio- nes (Moliner, 2008). Se trata de que los pro- cesos y las estrategias sean coherentes con una macroestrategia general cuyo fin último (*el para qué*) sea la promoción de la inclusión y la interculturalidad. Sólo así va a ser posi- ble poner en marcha el cambio en profun- didad que requiere la transformación de un sistema o de un centro hacia la inclusión.

Uno de los factores clave más referencia- dos en la literatura es “*una actitud favorable del profesorado*” (Porter y Stone, 1998, Go- guen y Aucoin, 2005; Crawford y Porter, 2004). Efectivamente, las actitudes deter- minan en gran medida el tipo de atención educativa que reciben los estudiantes. En las escuelas inclusivas nos encontramos con una gran disponibilidad del profes-orado para responder a las demandas de sus alumnos (Rousseau et Belanger, 2004). Por ello consideramos necesario conocer las creencias y actitudes de los docentes sobre la diversidad, siendo este el punto

de inicio de procesos de formación, inno- vación y mejora en el centro.

En este artículo presentamos los resul- tados de una investigación cualitativa so- bre la visión que tiene el profesorado de la diversidad, y planteamos posibles pro- puestas formativas en el marco del mode- lo intercultural e inclusivo referido.

2. Estudio descriptivo de las percepciones del profesorado sobre la diversidad en un centro CAES (centro de atención educativa singular)

Presentamos un estudio descriptivo de un caso concreto, una escuela concertada ubicada en la periferia de Valencia, que tie- ne la peculiaridad de ser considerada cen- tro CAES (Centro de Acción Educativa Sin- gular) puesto que el 90% de su alumnado se encuentra en situación de desventaja social. Entre las familias existen niveles muy altos de pobreza, algunos viven en chabolas y se dedican a la recogida de basura de los con- tenedores, a la mendicidad y a la venta am- bulante como medio de subsistencia.

El objetivo de este estudio es conocer y analizar en profundidad las percepciones y creencias de los docentes sobre la diver- sidad, tratando de responder a la siguiente cuestión: *¿Cómo es percibida y valorada la diversidad por estos profesionales de la educación?*

2.1. Metodología

En este estudio de corte cualitativo han participado 16 profesores (un 84% del to- tal). El 50% de los mismos son maestros de educación primaria, el 25% de educación

infantil, y el 25% restante de las diferentes especialidades (música, inglés, psicopedagogía...etc.). Respecto al género, la mayoría de los docentes (75%) son mujeres.

Para la recogida de la información se han realizado entrevistas individuales semiestructuradas cuya duración aproximada ha sido de treinta minutos sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Qué entendemos por diversidad?, ¿La diversidad es vista como un reto para la mejora del centro o cómo un problema?
- ¿Existen variedad de lenguas de origen y contextos?, ¿Cómo se aborda esta situación a nivel de centro?
- ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre las competencias académicas de su alumnado?, ¿Se generan estereotipos o etiquetas?
- ¿Se tienen en cuenta y se ven como positivas las diferentes estructuras familiares?
- ¿Se trata a cualquier persona del centro con respeto independientemente de su procedencia, género, estatus social y/o necesidades educativas?
- ¿El personal (profesores, auxiliares, voluntarios) del centro refleja el pluralismo cultural de la sociedad?
- ¿Cuál es la opinión que se tiene sobre la diversidad relacionada con el factor cultural existente en el centro?

Finalmente, se ha llevado a cabo un análisis de contenido mediante categorización utilizando para el tratamiento de datos la herramienta informática Nudist Vivo 7.0.

2.2. Resultados

A partir de la información extraída hemos generado un modelo que trata de dar respuesta a la cuestión planteada en el punto anterior.

a) Conceptualización de la diversidad

En la Figura 1 vemos representado de forma gráfica este modelo. La aceptación de la diversidad nos remite a comentarios donde ésta se reconoce porque es la realidad existente en el centro, y como tal, el profesorado tiene que adaptarse y asumirla, es lo que hay y con esas situaciones y contexto tienen que trabajar.

“¿La diversidad? Ni es un reto ni es un problema, simplemente está ahí y tenemos que aceptarla” (CASO 6).

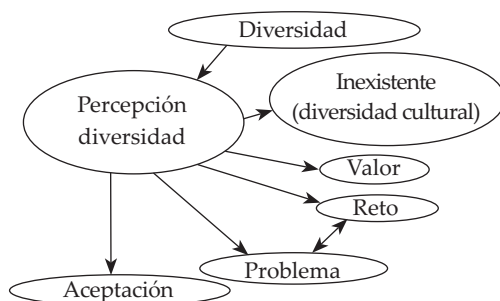


Figura 1: percepción de la diversidad.

Por otro lado, cuando la diversidad se asocia a factores culturales, ésta es vista como inexistente en el centro, puesto que, como se comenta, el porcentaje de alumnado procedente de otras culturas (extranjeras) es reducido y el alumnado que predomina es el de cultura gitana. Las referencias que afirman que la diversidad se vive como un problema destacan que el hándicap se asocia directamente a los/as niños/as y a los problemas y a los conflictos que se producen con los padres y madres. Todas estas dificultades suponen un esfuerzo que no todo el profesorado está dispuesto a asumir. A pesar de esta situación, se establece una relación clara entre la diversidad como un problema y la diversidad como un reto. Al existir problemáticas en el centro se deben plantear retos para superarlas, es decir, esas situaciones que no son las más

óptimas, se convierten en desafíos para poder encontrar las soluciones más efectivas y eficaces en el día a día.

“La diversidad es un reto de mejora, porque sino, no podríamos trabajar en este colegio” (CASO 9).

Finalmente, el último de los nudos, identifica la diversidad como un valor en sí mismo, los docentes opinan que las diferentes situaciones que se viven en el centro hacen que el profesorado aprenda y sepa valorar aspectos que antes de trabajar en esta escuela no se hubiera planteado nunca y todo gracias a esa diversidad.

“Yo personalmente creo que es un valor, de lo contrario no estaría en esta escuela. Esta escuela a mí me ha enseñado muchas cosas y me ha mejorado como persona” (CASO 8).

b) Factores de la diversidad

Lingüístico

La diversidad lingüística del centro es escasa. El valenciano es hablado por parte del profesorado y por la gente del barrio, aunque como dicen los docentes, al ser dos mundos paralelos, los/as niños/as no lo escuchan, no se impregnan de él y lo rechazan.

“El problema con el valenciano es que no conocen la lengua y la tenemos que introducir pero ellos la rechazan, no quieren. Cuando son más pequeños es más fácil, pero de mayores no quieren, todos sentimos el rechazo. Lo dan en la asignatura y en conocimiento del medio y no quieren” (CASO 2).

Respecto al castellano, existe una queja bastante generalizada de la pobreza de

vocabulario que presenta el alumnado (gitano) cuando llega al centro.

“Lo que es un problema es que el lenguaje es muy reducido, tienes que rebajarle a ellos y hablar como ellos, en infantil, hablan muy pocas palabras y claro, es como una guardería en infantil (CASO 13)”.

La existencia del rumano y el árabe produce gran incertidumbre entre el profesorado, no poseen estrategias para abordar estas situaciones y se crean momentos caóticos que generan dificultades. Las medidas que se llevan a cabo son, por una parte, la creación de un aula especial para ellos, donde sólo están los/as alumnos/as que hablan árabe y rumano, y la prohibición de hablar su lengua natural.

Competencias Académicas

Respecto a esta categoría, existe unanimidad a la hora de afirmar que no existe diversidad, se piensa que todo el alumnado presentan necesidades y carencias educativas, y posee un nivel académico bajo. Esta situación también queda reflejada en las bajas expectativas que tiene el profesorado sobre el alumnado.

“(…) No se hasta que punto se intenta, como la mayoría tiene necesidades, se intenta que suban de nivel y vayan aprendiendo” (CASO 5).

Familiar

Se comenta que la realidad del centro no es diversa en lo que a las familias se refiere. La estructura que predomina es la típica gitana, donde encontramos a la madre, al padre y a muchos/as hermanos/as, aunque dentro de éstas se pueden dar variaciones por diferentes motivos, como la muerte de alguno de los componentes o el ingreso

en prisión. El profesorado afirma que las diferentes estructuras familiares si que se trabajan a través de diferentes actividades.

“Pero si que les decimos que pueden haber diferentes familias y les explicamos eso. Hay que ir con cuidado sabiendo las características de cada alumno e ir con cuidado (...) (CASO 11).

Género

Las profesoras se refieren ampliamente a este factor. Comentan que tienen problemas de tipo sexista, aparecen conductas machistas tanto de los alumnos respecto a las alumnas, como de los alumnos hacia las profesoras. Esta actitud la relacionan directamente con la cultura gitana, opinan que es una cultura muy machista, las familias son las que les dicen a los/as niños/as cuáles son las funciones que debe realizar un hombre, y cuáles son las propias de una mujer, dando lugar a conflictos en la escuela.

“(...) de mayores son los padres los que les dicen en casa que los chicos hacen esto y las chicas aquello. Siempre son las chicas las que tienen que encargarse de cuidar a los niños, de limpiar y el niño como un señor, hacen lo que quieren. Ellos tienen la mentalidad del machismo, no se si todos los gitanos, pero estos si” (CASO 16).

Cultural

Un profesor refleja de este modo la situación del centro:

“Nosotros somos payos en una escuela paya, que damos clase a gitanos (CASO 11).

Para tratar de “remediar” esta situación, piensan que sería interesante, por ejemplo, captar a antiguos/as alumnos/as

del centro para que hagan de monitores de comedor. Respecto a las familias y al alumnado, la mayoría son de cultura gitana, aunque en el centro también conviven familias procedentes de Sudamérica, Rumanía y Marruecos. Los docentes califican a la cultura gitana como competitiva, clasista, cerrada, racista, sexista y la conciben como una cultura de rechazo que ha perdido sus valores.

“Lo que pasa es que los gitanos son muy racistas, ya no con nosotros que somos los payos, pero entre ellos mismos si. Nosotros les decimos que somos todos iguales, a ellos les da igual en infantil, no marcan diferencias, sabemos quien es gitanos y quien no es gitano y ya está” (CASO 11).

Se diferencia entre el “ellos” y el “nosotros” y se compara una cultura con otra. A pesar de estos comentarios, se reconoce que los gitanos se comportan de este modo porque esta comunidad también ha vivido y ha sufrido estas actitudes por parte de los payos de los que se han sentido continuamente marginados.

3. Discusión de los resultados e implicaciones pedagógicas

A partir del análisis vemos como el profesorado valora la diversidad de forma diferente, no existe unanimidad y el concepto adquiere tanto matices positivos como negativos. Se adopta, en muchos casos, un enfoque claramente asimilacionista y dada esta situación se hace necesario trabajar sobre el concepto de diversidad desde un enfoque más “humano” de forma que sea considerada como una característica intrínseca de cualquier persona, que en-

cierra un valor en sí misma y que supone un enriquecimiento para todos. Para poder trabajar en esta línea, es excelente la propuesta de Moriña (2008) que incorpora actividades que permiten reflexionar al profesorado sobre aspectos clave como el propio concepto de diversidad. Respecto al factor lingüístico, el profesorado ha tenido grandes problemas con la incorporación del alumnado de habla rumana y árabe, puesto que afirman no poseer estrategias para afrontar la llegada de alumnado de otras culturas y recurre a las aulas especiales, dando así una respuesta segregadora. De acuerdo con Vila (2006), consideramos que las políticas lingüísticas que presuponen que a través de un “aula-puente” o semejante, el alumnado extranjero aprenderá la lengua que se utiliza en la escuela, es de una falta de realismo asombrosa y de hecho, esta manera de hacer es una de las fuentes más importante de fracaso escolar. Por tanto, se hace necesario buscar alternativas satisfactorias que produzcan efectos más positivos. Existen experiencias relacionadas con la acogida de alumnado extranjero en las que un alumno o alumna tutor/a se encarga del recibimiento y de la tutorización de los recién llegados. Esta estrategia tiene efectos positivos tanto en la autoestima del alumnado como en su inclusión en el centro, con todo lo que ello implica: conocimiento más exhaustivo de las normas y de las dinámicas de la escuela, establecimiento de amistades al inicio del curso y más oportunidades de comunicarse y aprender en la lengua de acogida (Carrasco, 2006).

Este es un buen momento para revisar y plantear nuevas y diferentes estrategias y metodologías didácticas que reconozcan, valoren y aprovechen la diversidad. El aprendizaje cooperativo se puede incorporar como dinámica de trabajo en el centro dadas sus notables ventajas. Conocer sus

fundamentos y características es uno de los aspectos básicos si se quieren descubrir sus beneficios, pero no menos importante es conocer aquellas técnicas que se pueden aplicar en el aula, las distintas fases en las que se descomponen éstas, las nuevas formas de evaluar y el papel del profesorado en todo este entramado (García, Traver y Candela, 2001). Otro tipo de organización del aula que favorece la respuesta a la diversidad son los grupos interactivos (Elboj et al., 2002) los cuáles van a permitir desarrollar habilidades de ayuda entre iguales y van a potenciar la participación activa de todo el alumnado aumentando su aprendizaje.

Respecto al factor cultural, el profesorado muestra cierto interés en conocer la cultura gitana, ya que es consciente de que la falta de información sobre ella, da lugar a estereotipos y prejuicios. En este sentido, sería conveniente que se produjera un acercamiento y un conocimiento más profundo de la cultura gitana dado que nos encontramos en una escuela paya para gitanos donde esta última se reconoce como muy distinta, muy alejada y negativa. Según Quintana (1988), comprender las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos, y convicciones de las familias gitanas acerca de la educación de sus hijos/as, orienta al profesorado y facilita la relación del centro educativo y la familia, al tiempo que contribuye a la salida de la marginación del colectivo gitano sin perder la identidad.

Estas propuestas no pretenden ser exhaustivas, pero van en la línea de algunos trabajos previos sobre las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado (Moliner, Ferrández y Sales, 2004). Los aspectos actitudinales en los que incidir desde la formación serían: a) el reconocimiento de las características comunes entre personas de distintas cultu-

ras y b) la percepción de estas similitudes como elementos que permiten el diálogo y el intercambio intercultural. Además de aprender a respetar la diferencia de gustos, costumbres, modos de entender los problemas, etc., y fomentar las predisposiciones positivas hacia la convivencia en el entorno escolar, social y laboral como forma de enriquecimiento y aprendizaje cultural. A partir de estos conocimientos previos tiene mucho más sentido para el profesorado embarcarse en un proceso de transformación y cambio tan complejo como el que exige el modelo intercultural inclusivo desde procesos de investigación acción, vinculando el desarrollo profesional al desarrollo organizativo.

En definitiva, caminar hacia una escuela más intercultural e inclusiva implica cuestionar la propia realidad, analizar las rutinas y las prácticas, evaluar necesidades, detectar ausencias y contradicciones, en un proceso continuo de reflexión en la acción y de análisis crítico de las maneras de pensar, ver, actuar, comparar y transformar la educación.

Referencias

- ALEGRE DE LA ROSA, O. M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- BUENO, J. J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación Multicultural. *Revista de educación inclusiva*, 1, 59-78
- CARRASCO, E. (2006). Jóvenes Guías. La ayuda entre iguales para incorporar nuevos alumnos. *Aula de Innovación educativa*, 153-154, 17-19.
- CRAWFORD, C. y PORTER, G. L. (2004). *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education*. Toronto, Ont.: Roeher Institute
- CELA, J.; GUAL, X.; MÀRQUEZ, C. y UTSET, M. (1997). El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària. *Dossier Rosa Sensat*, 56. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- JIMÉNEZ, P. y VILÀ, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA PASTOR, C. (2003). Segregación, Integración e Inclusión. *Bordón* 55, 9-26.
- GARCÍA, R.; TRAVER, J. y CANDELA, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos características y técnicas*. Madrid: Editorial CCS.
- GOGUEN L. & AUCOIN, A. (2005). *The Progress Toward Inclusion: A Case Model of a Francophone New Brunswick School*. New Brunswick: Université de Moncton
- LOBATO, X. (2001). Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: Profundización teórica y evidencias empíricas. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995a). Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, 381, 26-38.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995b) "Una nueva organización escolar para una nueva escuela", en SALVADOR, F.; LEÓN, M.J. y MIÑAN, A. (Eds.) *Integración Escolar. Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional*. Granada: Adhara. 7-22.
- LLUCH, X. (1995). Para buscar contenido a la educación intercultural. *Investigación en el aula*, 26, 69-81.
- MOLINER, O.; FERRÁNDEZ, R. y SALES, A. (2004). *La formación del profesorado de educación Secundaria*. DIDAC (México), 46, pp. 30-35.
- MOLINER, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. REICE. *Revista*

- Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Num. 2(6). pp. 1-44.
- MORINA, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- MUÑOZ, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Aula intercultural: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=106 (última consulta abril del 2008).
- ORTIZ, M. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. Siglo Cero. 3 QUINTANA, J. M. (1988). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson. (1), 5-11.
- PORTER, G. L. y STONE, J. A. (1998). "An Inclusive School Model: A Framework and Key Strategies for Success". In J. Putnam. *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*, Baltimore: Paul Brookes Publishing
- QUINTANA, J. M. (1988). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- ROUSSEAU, N. ET BELANGER, S. (Dir.) (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- TENTI FANFANI, E. (2008). "Diversidad cultural, universalismo y ciudadanía. Consideraciones sociológicas". En E. Soriano (coord.), *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp. 21-49). Madrid: La Muralla.
- VILA, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (29) pp. 127-142.

Sobre las autoras

Lidón Moliner Miravet

Licenciada en Psicología y Psicopedagogía por la Universidad Jaume I de Castellón. En la actualidad ejerce como profesora ayudante del departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón.

Inició su trayectoria profesional en la Universidad Jaume I como técnica superior en apoyo educativo centrando su trabajo en la formación y evaluación docente. Ha impartido docencia en la Titulación de Maestro de Primaria y Psicopedagogía, además de participar en cursos de formación del profesorado universitario y del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria en activo.

Miembro del equipo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica).

Contacto: mmoliner@edu.uji.es

Odet Moliner García

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesora titular del departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón.

Inició su carrera profesional como educadora en un centro de Educación Especial y posteriormente ocupó un puesto de técnico especialista en educación especial en un programa de inserción laboral de jóvenes con discapacidad, de la administración local. Ha impartido docencia en la Titulación de Maestro, en la Titulación de Psicopedagogía y en el programa de doctorado del departamento de Educación.

Es miembro del equipo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y ciudadanía Crítica) de la Universidad Jaume I en el que coordina la línea de investigación sobre educación inclusiva.

Contacto: molgar@edu.uji.es

