

La escuela inclusiva: realidad intercultural

ALMUDENA FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Facultad de Psicología y educación, Universidad de Deusto, España

LEIRE DARRETXE URRUTXI
Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, Universidad Pública del País Vasco (UPV-EHU), España

1. Introducción

En la actualidad, en nuestro contexto más cercano, estamos viviendo una realidad política, económica, social y educativa en la que muchos muros han caído. La expansión de la Unión Europea puede ser un ejemplo de ello. Sin embargo, no debemos pasar por alto que mientras algunos muros están cayendo, todavía hoy se construyen otros con el objetivo de separar vidas, culturas, religiones. Son muros no sólo físicos, que también los hay (el Muro de USA en la frontera con México, el de Israel con Palestina o los múltiples muros de Marruecos con el Sahara). Muchos de los muros que hoy existen están contruidos con actitudes, expectativas, prejuicios. Con todo este panorama tan complejo, la educación intercultural se convierte en una esperanza para las personas que creemos en el poder de la educación y luchamos por conseguir un mundo más justo para todas las personas. En este sentido, organizaciones internacionales como la UNESCO (2006), entre otras, hacen hincapié en la necesidad de trabajar por el respeto de todos los pueblos del mundo.

Todo lo que acontece a nivel político, económico y social influye a nivel educativo. Actualmente, la sociedad está siendo más plural y ya no nos resulta tan llamativo que en un aula convivan estudiantes de diferentes países o contextos. Somos conscientes de que ante una sociedad en la que los movimientos migratorios son cada vez más notorios, se hace indispensable trabajar el tema de la inmigración para ofrecer, desde la escuela, una respuesta óptima a esta realidad. El porcentaje de alumnado extranjero en el sistema escolar vasco pasó del 3,1% en el curso 2003-2004 al 5,2% en el 2006-2007 (Gobierno Vasco, 2007) y estas cifras continúan en aumento. Y si consideramos el informe Delors (1996), a finales del siglo XX ya se hacía referencia a un mundo sin fronteras nacionales, apostando por educar a ciudadanos del mundo. Concretamente, en nuestro entorno más próximo, día a día somos más conscientes de las diferentes culturas, tradiciones, religiones, lenguas... que nos rodean en todos los espacios, de las cuales no está exenta la escuela.

Ante este panorama, pensamos que una de las claves es apostar por crear aulas inclusivas en las que se valore la variedad de lenguas y de contextos, dando importancia de este modo a la diversidad cultural (Townsend y Fu, 2001; Harris, Miske y Attig, 2004). El modelo de escuela inclusiva está relacionado con el de la educación intercultural ya que el primero intenta enriquecer y fortalecer al segundo (modelo inclusivo intercultural).

El alumnado que procede de otros países suele tener, en general, unas necesidades educativas que implican respuestas adecuadas para impulsar su formación. Por ejemplo, las necesidades derivadas del

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 55/2 – 15/03/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



desconocimiento de la lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las referentes al nuevo país y a la cultura con referentes distintos, así como otras necesidades que tengan relación con la situación socioeconómica de la familia, sus propias características individuales... Las Administraciones Educativas han elaborado y continúan elaborando medidas dirigidas a la atención del alumnado inmigrante. Pero ante todo hay que tener presente que el adjetivo inmigrante en sí no aporta ninguna clave para ofrecer una respuesta adecuada, siendo necesario realizar un análisis exhaustivo de las necesidades de cada persona para ofrecer una respuesta educativa de calidad (Escuelas Católicas, 2007).

2. La escuela Inclusiva: Una realidad multicultural

Considerando que nos encontramos ante una realidad en la que cada vez existen más escuelas con estudiantes que llegan de otros contextos, resulta bastante útil apostar por la educación intercultural, que podemos definir como un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad como un todo, que propone un modelo integrado de intervención educativa que afecta a todos los aspectos del proceso educativo de forma que se alcance la igualdad de oportunidades/resultados para todos, la superación de las desigualdades en todas sus formas y manifestaciones y el establecimiento de la competencia y la comunicación intercultural.

El reconocimiento cultural y la identidad personal son dos polos de la interculturalidad (Taylor, 1992. citado por Escuelas Católicas, 2007) y uno de los retos para el profesorado es intentar acomodar los derechos individuales de cada alumno con los derechos colectivos. Existen autores que defienden la perspectiva del multilingüismo (Collier, 1995; Cummins, 2000) al igual que otros que se posicionan a favor del monolingüismo. Según Cummins (2000) una buena competencia en una lengua nativa es una base sólida para el logro de la competencia en una segunda lengua. Autores como Collier (1995) o Cummins (1981) (citados en el informe Includ-ed, 2007b) recuerdan que los estudiantes inmigrantes suelen adquirir fluidez en la conversación a un nivel funcional aproximadamente a los dos años de la exposición a la segunda lengua y que por lo menos cinco años suelen ser necesarios para ponerse al día en los aspectos académicos de la segunda lengua, por lo tanto el profesorado debería considerar el aspecto conversacional y el académico (Includ-ed, 2007b).

El aprendizaje de la lengua oficial es un factor necesario a fin de promover la inclusión. Aun así, la preservación de la propia lengua y la cultura tiene que estar garantizada. En algunos países europeos el aprendizaje de la lengua oficial a menudo motiva a las escuelas a separar a las personas inmigrantes recién llegadas de su clase durante un período de tiempo si su nivel de la lengua oficial no les permite acceder directamente al sistema regular. De este modo, a pesar de que el objetivo de estos programas sea integrar progresivamente a los estudiantes inmigrantes tan pronto como sea posible dentro de sus grupo-clase, puede llevar a los estudiantes al etiquetado. Estos métodos se llevan a cabo de diferentes maneras en España, Francia, Dinamarca, Países Bajos, Estonia, Alemania, Luxemburgo, Reino Unido, Chipre y la comunidad alemana de Bélgica. Por el contrario, otros países han optado por utilizar otras medidas de apoyo lingüístico que no impliquen segregación. Por ejemplo, en Dinamarca, Francia, Polonia y Reino Unido se presta apoyo en las actividades del aula con el fin de ayudar a los inmigrantes y en la República Checa, Dinamarca, Alemania y Portugal también se contempla la ampliación del tiempo de aprendizaje dirigido especialmente a los estudiantes inmigrantes (Includ-ed, 2007b).

Ante esta necesidad, los profesionales que están comprometidos con la igualdad de oportunidades para que todos los estudiantes tengan éxito, suelen buscar métodos creativos para fomentar la responsabilidad tanto académica como social. En este sentido, algunas investigaciones aluden a la importancia de preparar el currículo considerando esta diversidad cultural para conseguir prácticas más inclusivas (Brown, 2002; Feito Alonso, 2009). También encontramos diversos estudios que concluyen que la existencia de una perspectiva etnocéntrica en el contexto escolar tiene graves consecuencias para los estudiantes de minorías culturales. Numerosos estudios, citados en Includ-ed (2007), confirman que uno de los requisitos previos para que los estudiantes tengan éxito en la escuela es la actitud de los docentes, así como la respuesta que ofrece la escuela a la diversidad. Un modo de hacer visible a estos grupos es mediante el establecimiento de su derecho a velar porque su propia historia y cultura formen parte del plan de estudios, como es el caso de Polonia donde la escuela pública y el centro permiten a los estudiantes mantener un sentido de identidad nacional, étnico, idioma e identidad religiosa. En Eslovenia, el Consejo Nacional de Educación elaboró un plan de educación que alienta a la inclusión de la población romaní teniendo como prioridad mejorar la inclusión de los estudiantes romaníes en las escuelas. En Hungría, las escuelas no sólo ofrecen la oportunidad a las minorías de recibir clases en su lengua materna, sino que también los estudiantes cuyo idioma nativo es el Húngaro tienen la oportunidad de recibir clases en una de las lenguas de las minorías como son: griego, croata, alemán, rumano, serbio, eslovaco o esloveno. Otros países van más allá de las prácticas de los estudiantes e involucran a las familias y a los miembros de la comunidad cultural.

Para Ainscow (2001) las causas y consecuencias –barreras de aprendizaje•, aparentemente inintencionadas pero reales, que surgen al no atender las nuevas necesidades educativas del alumnado inmigrante y centrarse en una perspectiva individual pueden ser las siguientes:

- El condicionamiento de las expectativas (del profesorado y las familias principalmente) por efecto del proceso de etiquetación.
- El encasillamiento de las actuaciones didácticas.
- La limitación de oportunidades que finalmente terminan padeciendo los alumnos que son etiquetados.
- El reforzamiento del pensamiento que atribuye la relación educativa con este alumnado como una cuestión únicamente de más recursos.
- La segregación escolar derivada del etiquetado.
- El tratamiento del alumno como un mero sujeto pasivo, sin voz ni voto, que vaga de programa en programa y de aula en aula con los resultados de la evaluación del primer día que ingresó en el centro, sin realizar un mayor seguimiento una vez que ocupa ya una “plaza” en una medida del centro.
- El mantenimiento del *statu quo* de un sistema educativo con relación a su limitada capacidad para atender a la diversidad del alumnado.

Asumir la heterogeneidad, la diversidad, la diferencia como una auténtica necesidad metodológica, es absolutamente necesario, sabiendo que asumir la diversidad en la escuela no es tarea fácil: son muchos años de historia en los que dicha institución ha procurado basarse en una pretendida homogeneidad de los alumnos. Y, a pesar de ello, a pesar de reconocer dificultades, resulta evidente que la escuela actual no

puede seguir moviéndose bajo el paradigma de la homogeneidad. Debe asumir la diversidad porque se trata de una realidad socialmente ineludible. Vivimos en una sociedad progresivamente más compleja, en la medida en que la formamos personas y grupos con una gran diversidad social, religiosa, ideológica, lingüística y, a menudo, cultural. Hoy no resulta admisible postular una disgregación (en muchos casos, segregación) de la sociedad en razón de dicha diversidad. En consecuencia, la escuela debe aprender a valorar y convivir con el conflicto de intereses, de necesidades, de valores...; entender este conflicto que conlleva la diferencia, lo diverso como una de las fuentes generadoras de su actuación docente. Pretender la existencia de un alumno medio para cada nivel educativo con un grado de desarrollo homogéneo, unas necesidades educativas equivalentes y unos intereses coincidentes es más que una simple coincidencia: constituye el lastre de muchas décadas de pretensión poco realista de homogeneidad en la escuela que impide el cambio y el avance. Haciendo nuestras las palabras de Bruner (1997), podríamos afirmar que la tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo constante de información, sino ser capaces, al mismo tiempo, de mantener y refrescar también las identidades locales. El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local como mexicanos, zapotecos, españoles o catalanes. Posiblemente, tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca ha tenido en la historia.

3. Algunos datos para la reflexión

A continuación vamos a incluir datos de una investigación que ha sido parte de un estudio más amplio sobre el análisis ecológico del aula desde los principios de la escuela inclusiva. La investigación cualitativa llevada a cabo se ha basado en el estudio de casos. Se estudiaron un centro de Primaria y otro de Secundaria y los instrumentos empleados fueron, básicamente, la observación y las entrevistas en profundidad. Los datos que aportamos en este artículo hacen referencia a la valoración que, mediante sus prácticas en el aula, realiza el profesorado sobre la variedad de contextos y de lenguas. Se realizaron observaciones, concretamente de dos sesiones de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de primaria y dos sesiones con una profesora especialista en Pedagogía Terapéutica. Los datos fueron codificados y analizados con el programa informático Nudist 5 (Tabla 1):

Tabla 1
Análisis exhaustivo del nudo 1.3.3.

NUDOS	Definiciones		Profesorado (documentos)	Unidades de texto /profesorado	% unidades /profesorado	Total n° unidades de texto registradas	Unidades de texto	% unidades de texto	N° de documentos (14)	% documentos
1.3.3.	Valora variedad de lenguas y contextos	Presencia	PC3-I	1/479	0,21%	35	1028 5324	3,4% 0,66%	3	21%
			PC3-II	18/285	6,3%					
			PCPT1-I	16/264	6,1%					
		Ausencia	PC1-I	1/549	0,18%	11	4296 5324	0,26% 0,21%	11	79%
			PC1-II	1/185	0,54%					
			PC2-I	1/615	0,16%					
			PC2-II	1/462	0,22%					
			PC4-I	1/476	0,21%					
			PC4-II	1/483	0,21%					
			PC5-I	1/563	0,18%					
			PC5-II	1/202	0,50%					
			PC6-I	1/390	0,26%					
			PC6-II	1/166	0,60%					
PCPT1-II	1/205	0,49%								

Únicamente hemos encontrado en tres documentos (21%) que se valora la variedad de lenguas y contextos. En las sesiones observadas (Tabla 2) parece existir una tendencia a no valorar la variedad de lenguas y contextos. Únicamente en las dos sesiones de la profesora de tercero (PC3-I y PC3-II), coincidiendo con que la PT está ofreciendo apoyo (PCPT1-I), se detecta esta práctica. Los porcentajes de presencia más altos se han registrado en la segunda sesión de la profesora de tercero (PC3-II) con 6,3% y en la primera sesión de la PT (PCPT1-I) con 6,1%. Sin embargo, en el resto de las sesiones observadas no se ha detectado que el profesorado valore la variedad de lenguas y contextos. Señalar a este respecto, que no en todas las aulas observadas existía una diversidad cultural tan significativa como en el caso de tercero.

Tabla 2
Porcentajes de presencia y ausencia en las sesiones observadas

	Presencia	Ausencia
	1.3.3.	1.3.3.
PC1-I		0,18%
PC1-II		0,54%
PC2-I		0,16%
PC2-II		0,22%
PC3-I	0,21%	
PC3-II	6,3%	
PC4-I		0,21%
PC4-II		0,21%
PC5-I		0,18%
PC5-II		0,50%
PC6-I		0,26%
PC6-II		0,60%
PCPT1-I	6,1%	
PCPT1-II		0,49%

Las unidades de texto seleccionadas como presencia han sido las siguientes:

Presencia +++ ON-LINE DOCUMENT: PC3-I +++ Retrieval for this document: 1 unit out of 479, = 0.21% ++ Text units 477-477: <<En la pared hay un cartel con frases en rumano>> 477

Presencia +++ ON-LINE DOCUMENT: PC3-II+++ Retrieval for this document: 18 units out of 285, = 6..3% ++ Text units 38-40: - PA3-10 sigue leyendo "eta orain guztiontzat Errumaniatik heldu zaigun kanta polita". ("Y ahora para todos una canción bonita que nos ha llegado de Rumanía"). 38 40 ++ Text units 44-46: - Los alumnos y alumnas comienzan a cantar una canción en rumano. PA3-2, les ha enseñado y tienen en la pared del aula la canción escrita. La cantan dos veces y en esta segunda vez PP3 comienza a dar palmadas. 44 45 46 ++ Text units 50-55: porque él se la ha enseñado. PP3 me dice que ahora PA3-2, nos enseña cosas en su idioma y que para ir al servicio lo tienen que decir en rumano. Me señala un papel que está pegado en la pared al lado de la pizarra donde aparece cómo se dice en euskera y en rumano por ejemplo ¿puedo ir al servicio?, gracias, adiós, felicidades, ¿qué tal estás?, ¿qué estamos haciendo?... 50 51 52 53 54 55 ++ Text units 256-261: - PP3 me dice que hay cosas que le piden en rumano como permiso para ir al servicio, etc. Por ejemplo, PA3-A le pide permiso para ir al servicio en rumano y PP3 le contesta que sí también en rumano. PP3 también me cuenta que cuando PA3-2, les enseñó una canción en rumano algunas personas decían que era muy difícil y PA3-2, les contestaba que para ella también fue difícil el euskera cuando llegó. 256 257 258 259 260 261

Presencia +++ ON-LINE DOCUMENT: PCPT1-I +++ Retrieval for this document: 16 units out of 264, = 6.1% ++ Text units 75-88: - PA3-7 vino a Hondarribia desde Vitoria y PP3 le pregunta a ver cuándo se comen caracoles en Vitoria, que hay un día especial en el que se comen. PA3-7 no sabe, entonces PP3 le dice que pregunte en casa a ver cuándo se comen caracoles en Vitoria. PPPT1 dice que quizá sepa PA3-10 porque cuando era pequeña sus padres también vivieron en Vitoria. PA3-2' dice que en San Martín, pero la PPPT1 y PP3 le dicen que no. 75 76 77 78 79 80 - Un alumno dice que en San Prudencio. Entonces PP3 empieza a preguntar a ver qué es San Prudencio, a ver si han escuchado eso alguna vez. Un alumno dice que son las fiestas de Vitoria. PP3 explica que como en Hondarribia se comen los caracoles en Navidad, en Vitoria y en Álava en San Prudencio. PP3 le pregunta a PA3-2' a ver si en Rumanía se comen caracoles. Contesta que no. PP3 le pregunta a ver si los ha probado y contesta que no. PP3 le anima a que los pruebe diciéndole que están muy ricos. 81 82 83 84 85 86 87 88 ++ Text units 128-129: - PA3-2' se acerca a enseñarle su trabajo a PP3 que está en su mesa. Hablamos un poco con ella diciéndole que ha aprendido muy bien euskera. 128 129
--

En el resto de documentos, es decir, en 11, se ha codificado como ausencia de este nudo (79%) porque no se ha encontrado ninguna pauta al respecto.

Si analizamos el porcentaje total de presencia y ausencia (Tabla 3), resulta obvio que esta práctica apenas se identifica en las aulas observadas, aspecto que por sí mismo ya es un dato relevante.

Tabla 3
Porcentaje total de presencia y ausencia

PATRONES ACADÉMICOS DEL AULA	Presencia	Ausencia
1.3.3. Valora variedad de lenguas y contextos	0,66%	0,21%

Como ejemplo de buenas prácticas relacionadas con la valoración que hace el profesorado de la variedad de lenguas y contextos podemos citar las realizadas por el aula de 3º de primaria. En este aula se valora la cultura de países diferentes y se favorece un aprendizaje mutuo tanto del idioma como de diferentes aspectos de la cultura, apostando por medidas de apoyo lingüístico que favorecen la inclusión de todo el alumnado.

Para respetar la identidad cultural de los estudiantes el profesorado debe estar sensibilizado con la diversidad cultural y de este modo trabajar para que los planes de estudios y los materiales de aprendizaje aprovechen los conocimientos y experiencias de los estudiantes e inculquen en estos la apreciación de la diversidad cultural. Los materiales deberían incluir aspectos relacionados con la cultura de los estudiantes (UNESCO, 2006). Por ejemplo, se deberían promover ambientes de aprendizaje que respeten la diversidad cultural a través de la concienciación de aspectos relacionados con la comida, la vestimenta, la oración... En todo esto la colaboración entre la escuela y la comunidad resulta esencial. Por ejemplo, los momentos en los que el profesorado se tiene que comunicar con las familias del alumnado inmigrante son cruciales. De ahí la importancia de asegurar que exista una comunicación de entendimiento mutuo. En muchos casos la presencia de una persona intérprete suele ser habitual para facilitar dicho entendimiento (Howard y Lipinoga, 2010).

En el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula otra variable fundamental es la formación del profesorado. La formación del profesorado resulta imprescindible para fomentar un clima de aula que promueva relaciones positivas (Strambler y Weinstein, 2010). Una de las estrategias más efectivas es la que contempla la formación focalizada en el propio centro de cara a facilitar el desarrollo de prácticas inclusivas e interculturales. Esta propuesta formativa ha demostrado ser una estrategia clave para la transformación debido, fundamentalmente, a que diseña su propuesta formativa desde el respeto a las 'señas de identidad' del propio centro (Aguado Odina; Gil Jaurena y Mata Benito, 2008).

4. Conclusiones: Algunos retos de la educación inclusiva para responder a la diversidad

La manera de entender las diferencias individuales ha ido evolucionando con el paso de los años. Desde un modelo medicalista y psicométrico con énfasis en el diagnóstico y en la clasificación, se ha pasado en la actualidad a un modelo más pedagógico y social.

El modelo deficitario, utilizado durante muchos años como referente en el ámbito de la Educación Especial, parte de una premisa errónea ya que no considera el carácter interactivo ni contextual del proceso educativo. A pesar de ello, su incidencia en nuestra forma de pensar y hacer educación ha sido muy importante. Durante mucho tiempo, y todavía hoy, nuestras prácticas educativas, nuestros procesos de

evaluación, el diseño de nuestros procesos de intervención se han visto y se ven mediatizadas por esta forma de entender y de hacer.

Sin embargo, en la actualidad estamos viviendo una situación en la que la diversidad se nos impone como un hecho innegable al que tenemos que responder. La diversidad de alumnos, de familias, de profesores, de centros educativos, de culturas y procedencias... dibuja un nuevo escenario en el que los modelos o paradigmas anteriores no nos sirven. En este orden de cosas, la construcción de una nueva escuela que incluya a todas las personas, respetando y celebrando las diferencias emerge como una necesidad prioritaria (López Melero, 2001, 2004; Arnáiz Sánchez, 2003; Parrilla, 2005; Echeita, 2006; Vargas Peña, 2007).

Pero ¿qué entendemos por diversidad? En primer lugar, abordamos el concepto de diversidad desde una perspectiva amplia. Es cierto que generalmente cuando hablamos de diversidad en la escuela se tiende a relacionarla exclusivamente con la diversidad del alumnado. Sin embargo, consideramos que este planteamiento resulta reduccionista ya que excluye la diversidad existente entre el profesorado y en los propios centros educativos (Jiménez Martínez y Vilà Suñé, 1999).

En segundo lugar, compartimos la idea de que la diversidad es intrínseca a la naturaleza y a la persona humana. Somos seres únicos e irrepetibles y la diversidad hay que considerarla como una realidad innegable, por lo que la reflexión se podría plantear con la pregunta “¿qué es ser normal?”. En este sentido, afirmamos la normalidad de la diversidad (Gairín Sallán, 2001; Parrilla Latas, 2003; López Melero, 2004;).

Por lo tanto, la diversidad es natural entre las personas y debemos ser conscientes de que la práctica educativa y social pueden convertir las diferencias en desigualdades si se jerarquiza, si se crean estereotipos, si se excluye. Sin embargo, una sociedad que se construya sobre la diversidad estará comprometida con la equidad entendida ésta como la igualdad de oportunidades para todas las personas. En este sentido, estamos de acuerdo con que una educación en la diversidad debe ser inclusiva.

Sin embargo, la atención a la diversidad dentro de un marco inclusivo no está exenta de dificultades. Entre los retos que deberían asumir aquellas escuelas que quieran desarrollar prácticas inclusivas, podríamos destacar los siguientes (Moriña Díez, 2004):

- *Volver a pensar el currículo* para mejorar la respuesta a la diversidad. El currículo debe recoger toda la diversidad existente en los centros y en las aulas. Se trataría de superar el etnocentrismo cultural existente en muchas propuestas curriculares y adoptar el pluralismo cultural propio de sociedades inclusivas.
- Las propuestas basadas en el currículo común y la igualdad de oportunidades son las respuestas curriculares que se defienden desde el enfoque de la educación inclusiva. El peso debe caer sobre las medidas ordinarias de atención a la diversidad y no sobre las extraordinarias. Un currículo abierto a la diversidad *“es un currículum que plantea la diversidad como un eje del mismo, como algo cotidiano, y que se plantea a todos los alumnos en las actividades académicas, en los contenidos, en el ambiente escolar”* (Parrilla Latas, 2003:116).
- *Repensar la diversidad de manera amplia* haría referencia al reconocimiento de las diferentes características personales y grupales del alumnado. Estamos hablando de reconocer

diferencias culturales y religiosas, familiares, raciales, de género, de destreza y capacidad... Pero también estaría haciendo referencia al reconocimiento de la diversidad en el profesorado y en los propios centros educativos.

- Hablar de diversidad en el profesorado significa asumir que el docente es un constructivista que procesa información, que toma decisiones, genera conocimiento práctico, posee creencias, rutinas, etc., que influyen en su actividad profesional (Puigdemívol, 1998). Suponer, por ejemplo, que tres personas distintas que aplican un mismo método para conseguir los mismos objetivos logren los mismos resultados resultaría, la mayoría de las veces, falso (Castelló Tarrida, 2001). El profesorado tiene diferentes cualidades personales (empatía, interés, carácter...) y diferentes habilidades profesionales (habilidades organizativas, habilidades de observación, establecimiento de límites...) que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Por último, hablar de diversidad en los centros educativos supone entender que cada escuela es única y que esa singularidad debe formar parte activa de las propuestas educativas que realice cada centro. Para ello contamos con instrumentos que nos ofrecen la posibilidad de adaptarnos a cada realidad en particular dependiendo de las características propias de cada centro. El Proyecto Educativo, por ejemplo, permite recoger los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, así como las formas de entender la diversidad que tenga cada centro, siempre respetando el principio de no discriminación y la inclusión educativa como aspectos fundamentales.
- *Reestructurar la cultura y la organización del centro.* La escuela, durante mucho tiempo, ha sido una institución predominantemente homogeneizadora aunque con una población muy heterogénea (Tonucci, 2005). Los retos que supone responder a la diversidad deben ser asumidos por la escuela en su conjunto y esto supone cambios a nivel de cultura y organización de centro que posibiliten un reconocimiento de la diversidad, de la diferencia como un valor.
- *Reconstruir la cultura y la organización del aula.* En la línea de lo que comentábamos en el apartado anterior, este último reto haría referencia a la creación de aulas inclusivas que respondan a la diversidad existente en el propio centro educativo, analizando los procesos que conducen a la exclusión, diseñando procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan responder a esa diversidad y que entiendan las diferencias como enriquecedoras.

En definitiva, una escuela inclusiva es una escuela que aspira a respetar y responder a la diversidad de alumnado y profesorado al entender que el aprendizaje es un proceso social que implica una relación mutua. Es una escuela que aspira al progreso de todos sus estudiantes desde el respeto a la heterogeneidad, la coeducación, el interculturalismo y la relatividad e interactividad de las necesidades educativas, entre otros principios. Pero también es una escuela que se plantea retos al entender que tanto las personas como los sistemas son mejorables. Entre ellos destacan el de volver a pensar en el currículo, repensar la diversidad de manera amplia, modificar la cultura y la organización del centro, y reconstruir la organización del aula, cuestiones que nos debieran servir para reflexionar.

Bibliografía

- AGUADO ODINA, María Teresa (2008). Proyecto INTER: Una guía para la observación de la educación intercultural en la escuela. En IMPLAND GARCÍA, Jerónima (coord.), La atención a la diversidad: Diferentes miradas. Huelva: Hergue. 267-282.
- AINSCOW, Mel. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- BROWN, Elinor. (2002). "Mrs. Boyd's Fifth-Grade Inclusive Classroom: A study of multicultural Teaching strategies. Urban Education, Vol. 37, Nº 1. Southern University and A&M College. 126-141
- BRUNER, Jerome. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor
- CASTELLÓ TARRIDA, Antoni. (2001). "Procesos cognitivos en el profesor". En SIPÁN COMPAÑÉ, Antoni (Coord.). Educar para la diversidad en el siglo XXI. Zaragoza: Mira. 187-212
- COLLIER, Virginia. (1995). "Acquiring a Second Language for School." Directions in Language & Education, Vol. 1, Nº 4. National Clearinghouse for Bilingual Education.
- CUMMINS, James. (1981). Bilingualism and minority language children. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- _____ (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- DELORS, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. UNESCO.
- ESCUELAS CATÓLICAS, (2007). Programa EGERIA para la inclusión del alumnado inmigrante en la escuela intercultural. <www.fereceaca.es> [Consulta: Mayo 2010]
- FEITO ALONSO, Rafael. (2009). Construyendo escuelas democráticas. Barcelona: Hipatia
- GAIRÍN SALLÁN, Joaquín. (2001). "Una escuela para todos: Un reto social y educativo". En Sinpán Compañé, Antoni (Coord.). Educar para la diversidad en el siglo XXI. Zaragoza: Mira. 241-266.
- GOBIERNO VASCO, (2007). Líneas prioritarias de innovación educativa 2007-2010. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- HARRIS, Ray, MISKE, Shirley y ATTIG, George. (2004). Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments. UNESCO Bangkok. Asia and Pacific Regional Bureau for Education UNESCO Bangkok. Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- HOWARD, Kathryn Y LIPINOVA, Sarah. (2010). "Closing down openings: Pretextuality and misunderstanding in parent-teacher conferences with Mexican immigrant families." Language and communication. Vol. 30. Roy Harris y Talbot Taylor Editores. 33-47
- INFORME INCLUD-ED, (2007). Strategies for inclusión and social cohesión in Europe from education. Report 2: Theories, reforms and outcomes in European educational systems. <www.ub.edu/includ-ed> [Mayo: 2010]
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, Paco y VILÀ SUÑÉ, Monserrat. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, Miguel. (2001). "La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades". En SIPÁN COMPAÑÉ, Antoni (Coord.). Educar para la diversidad en el siglo XXI. Zaragoza: Mira. 31-65.
- LÓPEZ MELERO, Miguel. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.
- MORIÑA DÍEZ, Ángeles. (2004). Teoría y práctica de la educación Inclusiva. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L. PARRILLA LATAS, Ángeles. (2003). "La respuesta educativa a la diversidad." En Cano González, R. (Coord.). Bases pedagógicas de la educación especial: Manual para la formación inicial del profesorado. Madrid: Biblioteca Nueva. 95-130.
- PUIGDELLÍVOL, Ignasi. (1998). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Grao.
- TAYLOR, Charles. (1992). The politics of recognition. Princenton University Press.
- TONUCCI, Francesco. (2005). Con ojos de niño. Buenos Aires: Losada.

TOWNSEND, Jane y FU, Danling. (2001). Paw's story: A laotian refugee's lonely entry into american literacy. Journal of adolescent & adult literacy. Vol. 45, Nº 2, 104-114.

UNESCO (2006). Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators. <www.unescobkk.org> [Abril:2010]