



Universidad
de Alcalá

UNED

**Máster Universitario en
*Memoria y Crítica de la Educación***

Interuniversitario Universidad de Alcalá / UNED

TRABAJO DE FIN DE MASTER

***LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN.
Historia y Legislación en el contexto español.
Teoría y Práctica.***

Presentado por:

D^a OLGA ARJONA ALBA

Dirigido por:

Dr. D. ALBERTO SÁNCHEZ ROJO.

Curso Académico 2015 – 2016

D./D^a **Alberto Sánchez Rojo**

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: ***La diversidad en educación. Historia y legislación en el contexto español. Teoría y práctica***, ha sido realizado bajo mi dirección dentro del Máster Universitario en *Memoria y Crítica de la Educación* por el alumno/a D./D^a **Olga Arjona Alba**, y cuenta con mi aprobación para ser defendido ante la comisión evaluadora de los Trabajos de Fin de Master nombrada al efecto.

Fecha **20 de octubre de 2016**

**SANCHEZ
ROJO
ALBERTO -
03913517K**

Firmado digitalmente por
SANCHEZ ROJO ALBERTO -
03913517K
Nombre de reconocimiento (DN):
c=ES, serialNumber=03913517K,
sn=SANCHEZ ROJO,
givenName=ALBERTO,
cn=SANCHEZ ROJO ALBERTO -
03913517K
Fecha: 2016.10.20 22:22:50
+02'00'

Firmado:

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DEL TRABAJO CIENTÍFICO, PARA LA DEFENSA DEL TRABAJO FIN DE MASTER

Fecha: 27/10/2016

Quién se suscribe:

Autor: OLGA ARJONA ALBA
D.N.I.: 53670650N

Hace constar que es la autor(a) del trabajo:

Titulo completo del trabajo.

LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN.
Historia y Legislación en el contexto español.
Teoría y práctica.

En tal sentido, manifiesto la originalidad de la conceptualización del trabajo, interpretación de datos y la elaboración de las conclusiones, dejando establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores, se han referenciado debidamente en el texto de dicho trabajo.

DECLARACIÓN:

- ✓ Garantizo que el trabajo que remito es un documento original y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista.
- ✓ Certifico que he contribuido directamente al contenido intelectual de este manuscrito, a la génesis y análisis de sus datos, por lo cual estoy en condiciones de hacerme públicamente responsable de él.
- ✓ No he incurrido en fraude científico, plagio o vicios de autoría; en caso contrario, aceptaré las medidas disciplinarias sancionadoras que correspondan.

Fdo.

Olga.A.A.

Índice.

1. Introducción	4
1.1. Antecedentes	6
1.2. Estado Actual	10
1.3. Fundamentos Teóricos	18
2. Metodología	35
2.1. Fuentes	40
3. La Diversidad	42
3.1. Apuntes sobre diversidad	42
3.2. Conceptualización de diversidad a lo largo del siglo XX	48
3.3. Libros de texto y asignatura de Educación para la Ciudadanía	63
3.4. Diversidad funcional y diversidad cultural	66
3.5. Todos en diversidad	71
3.6. Propuestas de cambio	77
4. Conclusiones	89
5. Bibliografía	93

Índice de Tablas.

Comparativa de leyes educativas españolas	16-17
Clasificación de tipos de investigación	37
Agrupación por años de terminología asociada a la diversidad	56

1. Introducción.

Se comienza en este trabajo con una introducción que busca realizar un resumen sobre los antecedentes legislativos en materia educativa en el contexto español, para llegar a la actualidad y una descripción de la vigente ley educativa.

Finalmente, en esta misma introducción, se conceptualizan algunos términos con los que se pretenden trabajar a lo largo de todo el trabajo y contextualizar en un marco teórico las diferentes definiciones, estudios e investigaciones referentes a la diversidad en el ámbito normativo.

Un apartado de metodología, fundamental para conocer qué proceso se ha seguido para la conformación de este trabajo y la selección de ideas para la realización de trabajos posteriores: métodos, estrategias, técnicas, etc. Así como un repaso por las fuentes y fondos utilizados para el desarrollo y análisis del trabajo, ya sean fuentes normativas, teóricas o prácticas.

Seguidamente, pasamos a un bloque de contenidos más analítico y reflexivo, que pasa por analizar las leyes, sobre todo en su dimensión más social, como el uso que se da al término diversidad o interculturalidad.

En este apartado se da especial importancia también a aspectos más teóricos y pragmáticos, pasando por el análisis de experiencias prácticas y diversidad de concepciones de diferentes autores sobre un mismo término, ramificaciones y extensiones de los mismos.

Así, en lugar de centrarnos específicamente en el concepto de diversidad, en este trabajo se ha ampliado a otros términos relacionados con el mismo pero que influyen en su conceptualización y en su puesta en práctica. De esta manera, en este trabajo se abordan términos como integración e inclusión, diferenciación entre diversidad funcional y diversidad cultural, educación intercultural, homogeneidad y heterogeneidad, así como términos más controvertidos como estereotipos, prejuicios o racismo, pasando de ser un trabajo meramente de análisis legislativo, a ser una investigación más comparativa en el ámbito teórico, que ha buscado ampliar perspectivas y visiones acerca de la práctica educativa en relación a la diversidad.

Tras todo el proceso de análisis inicial de esta investigación, se puede decir que este trabajo pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1. Analizar la legislación educativa española y la teoría asociada a la misma desde el primer momento en el que se recoge el término diversidad hasta la actualidad.
2. Estudiar los cambios en la forma de considerar y atender la diversidad a lo largo del tiempo en las aulas.
3. Indagar acerca de las ideas sobre diversidad y heterogeneidad u homogeneidad que han ido cambiando a lo largo del tiempo, de las circunstancias y de los lugares.
4. Confirmar la influencia de las políticas educativas en la práctica escolar y su relación en el ámbito social.

1.1. Antecedentes.

El marco normativo español en el ámbito de la educación ha sido muy variable desde sus orígenes; su inestabilidad y sus continuas reformas han sido un continuo desde el inicio de la legislación en dicho contexto.

La Historia de la Educación se retrotrae a los orígenes de la misma cultura humana. En España podemos decir que su institucionalización se remonta a la Constitución de 1812, donde podemos encontrar un capítulo dedicado a la Educación y, aunque no se llevó a la práctica, el informe Quintana, de 1813, ya recoge un currículo educativo a aplicar en todo el territorio español (Ruiz Berrio, 2011). La Ley Moyano, publicada en 1857, es la primera ley que se aprueba dedicada exclusivamente al ámbito educativo. Es en este momento cuando comienzan a atisbarse las primeras reacciones positivas en cuanto a la educación. La necesidad de ordenar y organizar las enseñanzas es un indicio de que la sociedad empieza a considerar el ámbito educativo como un aspecto de suma importancia.

La Ley de 9 de septiembre de 1857 sobre Instrucción Pública –o Ley Moyano– inaugura la lista de las leyes promulgadas en España desde esa fecha hasta la actualidad. Se realiza en este trabajo un breve comentario de dichas leyes, con sus aspectos más significativos a nivel social y educativo.

La Ley Moyano fue promulgada por el gobierno moderado, y su principal finalidad era la de consolidar definitivamente el sistema educativo español, estabilizando el desarrollo de la instrucción pública durante más de un siglo (MECD, 2004: 3). Podríamos decir que un aspecto que atiende a la diversidad en esta ley es la posibilidad de financiar los estudios a personas con necesidades económicas, así como la posibilidad de dar una atención especial a personas con discapacidad sensorial en establecimientos especiales, ya que, tal y como se establece en su artículo 6:

La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordo-mudos y ciegos, en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás se crearán con este objeto.

(Ley Moyano de Instrucción Pública, 1857)

La Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Instrucción Primaria se promulgó en la posguerra española. Recoge la ideología del régimen de Franco, por lo cual la educación se consideraba un derecho del Estado, la familia y la Iglesia. La educación primaria tenía un carácter patriótico, físico, social, confesional, intelectual y profesional. Se daban normas para la unificación lingüística en todo el Estado y se declaraba la Educación Primaria Obligatoria, con separación de sexos. En cuanto a la atención a la diversidad, no se realiza de manera directa ninguna referencia a la misma, sino todo lo contrario: fomenta la segregación por sexos y la distinción de alumnado, aunque se fomentaba la gratuidad de la enseñanza.

La Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media es la ley homóloga a la anterior, para la Enseñanza secundaria o media, reformada posteriormente en 1967. Era también una ley confesional ideológica. La ordenación establecía Bachilleratos de Plan General –con bachillerato elemental de 4 años de duración y una reválida para acceder al bachillerato superior de dos cursos más, al final del cual había otra reválida– y de Plan Especial –laboral, con 5 cursos y otras dos reválidas–, además de un curso de preparación para la universidad.

La Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación nace ante la necesidad de cambio a nivel social, político y educativo en España. Así pues, era necesaria una ley que abarcara la totalidad del sistema educativo nacional. Con esta ley se pretendía dotar al país de un sistema educativo más justo, más eficaz y más en consonancia con las necesidades de los españoles. Los criterios básicos para esta ley fueron la unidad, abarcando los distintos niveles educativos, la interrelación entre ellos y la flexibilidad. Esta ley dedica su Capítulo VII a la Educación Especial, en la que se habla de la incorporación a la vida social de personas deficientes e inadaptadas, atención especial a los superdotados, diagnósticos médicos y orientativos, establecimiento de centros especializados, y las adaptaciones educativas pertinentes en cada caso, ya se hable de personas con deficiencias (tal y como los define y nombra dicha ley) y superdotados. En esta ley se comienza a hablar de diversidad cultural a través de la potenciación de las singularidades regionales que son enriquecedoras de la unidad española y el patrimonio cultural, y son útiles para fomentar el espíritu de comprensión y de cooperación internacionales. Se establecen, por primera vez, cursos especiales para alumnado extranjero e inmigrante y se aceptan planes de estudios de otros países. En estas fechas,

España aún no estaba incluida en la Comunidad Europea y además, tampoco existían planes europeos relacionados con la interculturalidad o la diversidad cultural.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación, regula el derecho a la educación, no es una ley que afecta a la estructura del sistema educativo, sino que regula la dualidad de centros docentes, la participación en la enseñanza de la comunidad educativa, el derecho a la educación y determina la dirección democrática. En cuanto a la diversidad, se reconocen los mismos derechos a los extranjeros residentes y a los españoles.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo provoca una reforma cuyas razones se recogen en su preámbulo: falta de contenidos en educación infantil, sobrecarga curricular en la EGB, inadaptación de las enseñanzas medias que registran elevados índices de fracaso y desconexión de las enseñanzas artísticas y musicales con el sistema educativo ordinario. Otras razones que se argumentan son los cambios en la sociedad, la extensión de la educación, compromiso de aumentar los recursos dedicados a la educación y el proceso de innovación y cambio educativo. La LOGSE introduce, en cuanto a atención a la diversidad se refiere, el término de Necesidades Educativas Especiales, la compensación de las desigualdades para personas que se encontraran en situación desfavorable y recoge de manera más amplia las bases para la educación intercultural.

En la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación y gobierno de los centros educativos se intenta mejorar la calidad educativa, el objetivo fundamental de la ley es contribuir a que los ciudadanos tengan más información sobre el funcionamiento de los centros y valoren más el servicio educativo y la labor docente. En relación a la atención a la diversidad, se incluye en esta ley una serie de indicadores de calidad entre los que se incluyen los siguientes:

- Nivel de participación y satisfacción de los distintos colectivos integrantes de la comunidad educativa
- Grado en que los alumnos más desfavorecidos alcanzan los niveles

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación aparece bajo la justificación de reformar y mejorar la educación en nuestro país; sin embargo, no

llegó a aplicarse y acabó siendo derogada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta ley argumenta que los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por un fuerte dinamismo que tiene en el conocimiento y en la información el motor del desarrollo económico y social. En este nuevo contexto, las expectativas de los ciudadanos respecto del papel de los sistemas de educación y formación han aumentado notablemente. Por tanto, el principal motivo es lograr una educación de calidad para todos haciendo alusión también a la necesidad de incluirse en la tradición cultural europea, y en este sentido en la necesidad de dotar al sistema educativo de un mayor grado de homologación y flexibilidad de cara al resto de Europa. En esta ley, la atención a la diversidad se hace patente con la dedicación de un capítulo de Necesidades Educativas Especiales, que hablaba de compensación, igualdad y sobredotación, entre otros. Se proponen ayudas y apoyos para compensar carencias y desventajas.

1.2. Estado Actual.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se promulga cuando España se sitúa en el puesto 26 en desarrollo educativo, según el informe “Educación para todos” elaborado por la UNESCO (2005). Esta ley fue publicada en el Boletín Oficial del Estado el 4 de mayo de 2006. En su preámbulo establece que su objetivo principal es “adecuar la regulación legal de la educación no universitaria a la realidad actual en España (educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, de idiomas, artísticas, deportivas, de adultos) bajo los principios de calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la transmisión y efectividad de valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, respeto y la justicia, etc.”

La LOE recupera el apartado establecido en la LOGSE dedicado a la compensación de desigualdades y considera la diversidad común a todo el alumnado. El alumnado extranjero se ubica dentro de la etiqueta de “alumnado general” y se considera la formación en la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

En la actualidad, el debate acerca de la inestabilidad política a nivel legislativo, sobre todo en el ámbito de la educación, se ha vuelto a abrir, encontrándonos opiniones diversas, controversias y cambios con la aprobación de la reciente ley que modifica a la anterior, la LOMCE.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa – también conocida popularmente como *Ley Wert*, siendo José Ignacio Wert el Ministro de Educación que la propuso y desarrolló– es una ley que modifica a la anterior, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Desde la presentación del proyecto a la actualidad, que está aún en fase de implementación en las diferentes Comunidades Autónomas, ha sido una ley muy controvertida y discutida por bastantes sectores sociales, siendo incluso desafiada en algunas Comunidades con la negativa a implementarse en ellas, como por ejemplo, en Andalucía o Castilla la Mancha (entre otras), donde se ha rechazado su aplicación en las aulas.

Una aclaración a este hecho es que las dos leyes anteriores fueron aprobadas por gobiernos socialistas, a los que la oposición manifestó su desacuerdo; esta ley nace como rechazo del gobierno popular a las dos anteriores con las que no estaba conforme. El principal problema de estas leyes es que no obtienen el consenso de todos, la estabilidad política en materia educativa se ha mantenido ajena, debido a los desacuerdos y la incapacidad de llegar a un consenso y establecer una ley creada entre todos.

Algunos cambios que la LOMCE incluye al sistema educativo español son los siguientes:

- Reválidas para pasar cursos clave y para conseguir títulos básicos de ESO y Bachillerato. Modifica el artículo 21 de la LOE:

1. Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas.

2. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá los criterios de evaluación y las características generales de las pruebas para todo el Sistema Educativo Español con el fin de asegurar unos criterios y características de evaluación comunes a todo el territorio.

3. El resultado de la evaluación se expresará en niveles. El nivel obtenido por cada alumno o alumna se hará constar en un informe, que será entregado a los padres, madres o tutores legales y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros.

(LOMCE, 2013)

- Mayor importancia a asignaturas obligatorias y troncales. Dando mayor importancia a las competencias clave o básicas, y tal y como expresa en su preámbulo:

La racionalización de la oferta educativa, reforzando en todas las etapas el aprendizaje de materias troncales que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos y alumnas [...]. La simplificación del desarrollo curricular es un elemento esencial para la transformación del sistema educativo, simplificación que, de acuerdo con las directrices de la Unión Europea, debe proporcionar un conocimiento sólido de los contenidos que garantice la efectividad en la adquisición de las competencias básicas.

(LOMCE, 2013)

- Programas para mejora del rendimiento, que sustituyen a los programas de Diversificación Curricular que establecía la LOE, se dice en su preámbulo:

Las rigideces del sistema conducen a la exclusión de los alumnos y alumnas cuyas expectativas no se adecuan al marco establecido. En cambio, la posibilidad de elegir entre distintas trayectorias les garantiza una más fácil permanencia en el sistema educativo y, en consecuencia, mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. La flexibilización de las trayectorias, de forma que cada estudiante pueda desarrollar todo su potencial, se concreta en el desarrollo de programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el segundo y tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la Formación Profesional Básica, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y la Formación Profesional, y la transformación del actual cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas.

(LOMCE, 2013)

- Se disminuyen a dos las opciones en cuarto de ESO. Se modifica el artículo 25 de la LOE y queda redactado de la siguiente manera:

1. Los padres, madres o tutores legales o, en su caso, los alumnos y alumnas podrán escoger cursar el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria por una de las dos siguientes opciones:

- a) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato.
- b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.

(LOMCE, 2013)

- Educación plurilingüe. En su preámbulo nos dice:

La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones

profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.

(LOMCE, 2013)

- Aparición de nuevas modalidades de Formación Profesional. En el preámbulo de la Ley nos indica lo siguiente:

Revitalizar la opción del aprendizaje profesional como una opción acorde con la voluntad de un desarrollo personal y también su permeabilidad con el resto del sistema es un objetivo estratégico de esta Ley [...]. Se crea un nuevo título de Formación Profesional Básica, se flexibilizan las vías de acceso desde la Formación Profesional Básica hacia la de Grado Medio y desde ésta hacia la de Grado Superior, se prioriza la contribución a la ampliación de las competencias en Formación Profesional Básica y de Grado Medio, se regula la Formación Profesional dual y se completa con materias optativas orientadas a los ciclos de grado superior y al tránsito hacia otras enseñanzas.

(LOMCE, 2013)

- Predominancia del castellano sobre otras lenguas territoriales. Se añade una disposición adicional trigésima octava:

La Administración educativa deberá garantizar una oferta docente sostenida con fondos públicos en la que el castellano sea utilizado como lengua vehicular en una proporción razonable.

Los padres, madres o tutores legales tendrán derecho a que sus hijos o pupilos reciban enseñanza en castellano, dentro del marco de la programación educativa. Si la programación anual de la Administración educativa competente no garantizase oferta docente razonable sostenida con fondos públicos en la que el castellano sea utilizado como lengua vehicular, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previa comprobación de esta situación, asumirá íntegramente, por cuenta de la Administración educativa correspondiente, los gastos efectivos de escolarización de estos alumnos y alumnas en centros privados en los que exista dicha oferta con las condiciones y el procedimiento que se determine reglamentariamente, gastos que repercutirá a dicha Administración educativa.

(LOMCE, 2013)

- Pérdida de competencias del Consejo Escolar, que acoge el equipo directivo. En su preámbulo se expresa:

La reforma contribuirá también a reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros, confiriendo a los directores, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión.

Por otro lado, se modifica el artículo 119 y pasa a redactarse de la siguiente manera:

1. Las Administraciones educativas garantizarán la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar.

Pero este pierde atribuciones a favor del equipo directivo tal y como queda redactado en el artículo 132 de la LOE que es modificado por la LOMCE, en la que se atribuyen al equipo funciones que antes eran del Consejo Escolar, como las siguientes:

c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.

j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.

n) Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.

(LOMCE, 2013)

- Privilegios a colegios concertados. Se elimina el compromiso de garantizar por parte del gobierno una plaza en un centro público, el artículo 109 queda modificado de la siguiente forma:

2. Las Administraciones educativas programarán la oferta educativa de las enseñanzas que en esta Ley se declaran gratuitas, teniendo en cuenta la

programación general de la enseñanza, las consignaciones presupuestarias existentes y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos y, como garantía de la calidad de la enseñanza, una adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo, tomando en consideración la oferta existente de centros públicos y privados concertados y la demanda social. Asimismo, las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas suficientes.

Se añade la posibilidad de construir y gestionar escuelas concertadas en suelo público, por lo que se modifica el artículo 116 de la LOE, pasando a ser redactado de la siguiente forma:

8. Las Administraciones educativas podrán convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional.

Una última consideración que atenta de forma clara sobre lo que nos atañe en este trabajo, la atención a la diversidad, es la libertad de los centros concertados de segregar por sexos, el artículo 84 de la LOE es modificado y redactado como sigue:

3. No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960. En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad.

(LOMCE, 2013)

Los objetivos generales oficiales de la educación obligatoria en España son los siguientes:

- Impulsar la socialización de chicos y chicas.

- Proporcionarles una educación común que les dé la oportunidad de adquirir un bagaje cultural básico.
- Conseguir el dominio de la expresión oral, así como de la lectura, la escritura y la aritmética.
- Adquirir una autonomía gradual en sus respectivos entornos.

En esa misma línea, se busca desde las leyes educativas una aplicación de estos objetivos primordiales para la educación obligatoria en España y, en este sentido, se basa la formulación de todas las leyes, incluida la LOMCE.

Se busca, a continuación, establecer un marco teórico que refute, asiente, se contraponga y/o discuta las finalidades de las anteriores leyes y la actual, sus características e ideas principales.

Comparativa de leyes educativas españolas.

Ley	Contexto	Finalidad	Atención a la diversidad
Moyano	Establecimiento del Estado Liberal. Litigios entre liberales y conservadores.	Mejorar el lamentable estado del sector educativo en España.	Gratuidad de enseñanza básica para familias en situación desfavorable.
Instrucción Primaria	Posguerra y dictadura franquista.	Recoger la ideología franquista para los niveles iniciales.	Gratuidad de la enseñanza obligatoria.
Enseñanzas Medias	Dictadura franquista.	Recoger la ideología franquista para los niveles superiores.	Gratuidad de la enseñanza obligatoria.
LGE	Últimos años del franquismo. Apertura.	Necesidad de cambio político, social y educativo.	Reconocimiento de las singularidades regionales como enriquecimiento de la unidad española. Cursos especiales para extranjeros.
LODE	Transición democrática.	Adaptación a los nuevos tiempos y la nueva situación.	Mismos derechos para extranjeros y españoles.

LOGSE	Democracia	Reformar Infantil y EGB. Ser flexible a los cambios sociales.	Necesidades Educativas Especiales. Compensación de desigualdades. Educación Intercultural.
LOPEG	Estabilidad social y democrática.	Mejorar la calidad educativa.	Niveles aceptables del alumnado desfavorecido. Integración de toda la comunidad educativa.
LOCE	Nuevo milenio.	Adaptarse a las innovaciones tecnológicas.	Igualdad, compensación, sobredotación. Ayudas y apoyos para superar carencias.
LOE	Gobierno Socialista (centro-izquierda)	Equiparar la educación a las necesidades de la sociedad del momento.	Diversidad común a todo el alumnado. Alumnado extranjero: alumnado en general. Formación en interculturalidad.
LOMCE	Gobierno Popular (centro-derecha)	Mejorar resultados y rendimiento académico del alumnado.	No establece modificaciones reseñables a la anterior.

Seguendo a Peñalva y Sotés (2009: 397), aquí

se pone de manifiesto que la diversidad cultural expresada como interculturalidad o educación intercultural se toma como lo que es, una recomendación o sugerencia no obligatoria. No figuran por tanto en las disposiciones legislativas actuales referencias suficientes sobre cómo se debe poner ésta en marcha, sino sólo una intención vía finalidades educativas de lo que se pretende con la diversidad cultural en el ámbito educativo.

1.3. Fundamentos Teóricos.

¿Qué es el currículo?

Tal y como afirman Hutmacher et al. (2001), las escuelas y los sistemas educativos transmiten de una generación a otra el conocimiento, las actitudes y las competencias que se consideran legítimas y socialmente valiosas. Según estos autores, podemos afirmar que tradicionalmente:

1. Este conocimiento es, en su mayor parte, de aspecto normativo y prescriptivo.
2. La jerarquía es la base sobre la que se sustentan los procesos educativos.
3. Una gran cantidad del conocimiento podemos hallarlo en el llamado “currículo oculto”.

Un currículo es un documento cuyo propósito principal es ser llevado a la práctica. Siguiendo a Gimeno (1988), se podría decir que el currículo es la selección de la cultura, desde el punto de vista político y social, que organiza y planifica todo el proceso escolar y que se lleva a la práctica en los centros educativos.

Siguiendo la Guía Inter (2005), se podría decir que el “currículo oculto” hace referencia a todos los aspectos influyentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, intencionales o no. Es posible que los factores ocultos del currículo sean conocidos por los profesores, que puedan aprovecharlos de manera positiva y beneficiosa para el aprendizaje del alumnado, utilizándolos para ayudar a los estudiantes a hacer frente a diversos temas controvertidos de su vida cotidiana y de la sociedad en general.

Jackson (1968) acuñó la expresión “currículo oculto” para manifestar el papel de las escuelas en la socialización de las personas. La importancia de las escuelas no se centra únicamente en su rol de transmisor de conocimiento, sino que la escuela es una institución que transmite valores y normas aceptadas socialmente. La importancia de la construcción social del conocimiento –la manera en que las diferentes culturas conforman lo que se considera, a nivel colectivo, una forma válida de conocimiento- se complementa con la construcción social del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para poder tener éxito en el sistema educativo el alumnado debe *aprender a aprender*. O, dicho de otro modo, los estudiantes deben ser capaces de interiorizar normas formales,

visibles y explícitas, además de aquellos valores ocultos o implícitos, como pueden ser las actitudes y las creencias que se han transmitido durante el proceso de socialización.

Siguiendo esta misma idea, el concepto de currículo oculto nos hace ver que el alumnado está en contacto con conocimientos que no se especifican en el currículo formal, y en esta línea, el currículo oculto nos muestra cómo el proceso de enseñanza y aprendizaje se organiza:

1. De manera consciente: organización espacio temporal del centro educativo – visto como un lugar diferenciado de otros espacios como la casa o el trabajo- o estructuración del aula de clases – mesas organizadas por grupos, por parejas, individualmente...-;
2. De manera inconsciente, como puede ser la manera en que se interpreta la actuación de los alumnos por parte del profesorado, o las ideas o expectativas que puedan tener los profesores acerca de sus alumnos siguiendo sus actuaciones y actitudes en clase.

Tal y como afirma Meighan (1981) el currículo oculto que es enseñado por cada escuela, no es llevado a cabo por ningún profesor concretamente. El alumnado adopta un enfoque vital determinado y una cierta predisposición hacia el conocimiento que no se enseñarán en ninguna asignatura, dinámica o actividad de manera directa, intencionada o explícita.

En este trabajo se va a tener en cuenta estas definiciones y concepciones de currículo oculto por una serie de razones:

- La primera es que se va a realizar un análisis de leyes que busca indagar en las percepciones e ideas de cada época y de cada partido político durante la etapa democrática: ideologías, razonamientos, justificaciones, creencias, cultura, etc. Para esto es primordial conocer qué finalidades o qué representaciones o interpretaciones pueden surgir de las leyes.
- Otra razón de peso es que el tema de la diversidad en según qué tiempo y qué contextos es un tema muy controvertido y muy amplio por lo que se busca analizar qué posturas se adoptan en cuanto a este concepto en las leyes y qué

interpretaciones prácticas y aplicaciones se producen en cada época, qué nos dice el currículo oculto de esta concepción.

- La última razón es que teoría, legislación y práctica están íntimamente unidas en el proceso educativo, por lo que se considera que la teoría influye a la legislación y esta a la práctica, siendo la práctica el foco de atención de la teoría.

De este modo, se forma un bucle de retroalimentación que incluye procesos que no están legislados ni teorizados, lo que podemos considerar currículo oculto, que finalmente acaba influyendo en la teoría, en la legislación e, indiscutiblemente, en la práctica, puesto que surge de ella misma.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación y teorías innovadoras.

La guía INTER nos lanza una pregunta– ¿qué significa aprender? – que se considera básica para el inicio de este apartado, con el fin de conocer las características del proceso de enseñanza y aprendizaje, claves para la formulación de las leyes y su posterior aplicación en las aulas. Los autores de esta guía consideran que el alumno debe tener en cuenta como un sujeto principal en el proceso de aprendizaje, además de ser considerado en un contexto social determinado:

El proceso de aprendizaje como un proceso activo por parte del que aprende y que tiene lugar en un contexto social. Un proceso que traslada a las personas más allá de los factores que les condicionan como seres humanos. La capacidad de trascender estos factores condicionantes es una de las ventajas obvias de los seres humanos (Freire). Y en esto consiste nuestra capacidad de aprendizaje.

(Guía INTER, 2005:103).

Según Dewey (1977), el aprendizaje se produce aunando la experiencia y la interacción. Tenemos que considerar el aprendizaje como una construcción colectiva de conocimiento que debe estar estrechamente relacionada con las experiencias de los estudiantes y sus respectivos entornos, provocando un aprendizaje significativo y relevante. Esto se conoce como constructivismo, cuyas características son:

1. Aprender es buscar significado.

2. Construir significado requiere entender el todo y entender las partes.
3. Para enseñar bien es necesario entender los modelos que los estudiantes usan para percibir el mundo y las deducciones que hacen para apoyar esos modelos.
4. El propósito de aprender para el individuo consiste en construir su propio significado.

El análisis del paradigma histórico-cultural desarrollado por los psicólogos educativos, como por ejemplo, Vigotski (1934) o Luria (1983) enfatiza el papel que juega la cultura en la formación y el desarrollo de las funciones psíquicas a través de la interiorización que los estudiantes hacen de los canales culturales (Álvarez y Wertsch, 1996). Tendríamos que ser capaces de unir escuela y vida, colegio y familia, y amigos, para que la escuela se convierta en una parte significativa de la vida de los estudiantes. A este respecto cobra especial importancia el llamado aprendizaje colateral.

Se puede considerar que el aprendizaje colateral es aquel que no está diseñado o planificado en un currículo escolar. Es decir, aquel aprendizaje que, sin haber estado previsto, el alumnado adquiere debido a una serie de factores, como puede ser el factor social o humano. Para González y del Rincón (2013: 191), el aprendizaje colateral es “un aprendizaje no planificado, fuera de lo estructurado”.

En la misma línea, también es preciso definir el proceso de enseñanza. La Guía INTER nos dice que

Enseñar bien es un trabajo difícil, complejo y supone un desafío. Desarrollar la manera que tiene uno de enseñar para incorporar objetivos nuevos y más amplios es una tarea que requiere mucho trabajo y esfuerzo. Desde una perspectiva constructivista, los profesores deberían actuar más bien como facilitadores del conocimiento, animando a los estudiantes a descubrir los nuevos principios por sí mismos.

Sin embargo, nosotros concebimos la enseñanza como una experiencia personal de interacción, una progresión individual hacia adelante, un aprendizaje personal. Enseñar y aprender son parte de la misma experiencia, del mismo proceso. Todos somos profesores y alumnos al mismo tiempo.

Como profesores, debemos ser conscientes de nuestros propios sesgos y prejuicios. Es importante también tener en cuenta las diferencias socio-culturales de los estudiantes.

Para Turbay la educación se considera en nuestros días como un derecho natural y universal en pro de la infancia y del progreso (UNICEF, 2000). Es un derecho y un deber que se manifiesta a través de la escolarización obligatoria, considerada como un proceso del modelo mental actual. La escuela promueve la clasificación, la selección, el adoctrinamiento, la custodia, el *statu quo*... Así pues, La escuela debe representar una unidad inclusiva y generosa en la que la igualdad incluya todo tipo de diversidad. La Atención a la Diversidad y la Inclusión son sólo algunas ideas principales que subyacen a la obligatoriedad de la educación. La educación se plantea siguiendo intereses nacionales.

Encontramos diferencias importantes entre los objetivos y propósitos declarados de la educación y algunas de las funciones que el sistema educativo desempeña realmente en la actualidad. El problema es que los contenidos culturales de los libros de texto han sido elegidos y filtrados por editores, cuyos intereses y objetivos pueden no coincidir con los nuestros. Intereses comerciales, económicos y políticos son responsables del sesgo que podemos identificar en los libros de texto cuando los utilizamos. La información incluida en un libro de texto es tan importante como la información omitida. El libro de texto refleja las creencias y la visión del mundo de un grupo socio-cultural específico (Aguado, 2003).

Los profesores deben reflexionar y seleccionar recursos y utilizar un variado repertorio de medios. Tal como afirma Gimeno (1988), los recursos pueden cumplir tres funciones: reforzar los contenidos, facilitar la motivación y contribuir a definir la estructura de clase. Una buena organización y distribución de responsabilidades puede ser de gran ayuda tanto para profesores como para estudiantes, puesto que facilita el trabajo académico y mejora las relaciones que se establecen tanto dentro del aula como fuera de ella. De esta manera ofreceríamos probablemente una respuesta auténticamente educativa a los alumnos.

En este sentido, se considera importante tener en cuenta algunas experiencias, teorías e investigaciones innovadoras que incluyen nuevas concepciones que discuten la idea de Educación Tradicional, promoviendo la enseñanza y el aprendizaje basado en la convivencia, la identidad, la diversidad y la interculturalidad. Alguna de estas teorías

son: la Nueva Educación (Dewey), la Pedagogía Crítica (Freire, entre otros), la Educación Intercultural (como referencia, el grupo INTER) y los procesos de Investigación-Acción.

La Nueva Educación, según Dewey (1938), tiene una serie de principios:

- Expresión y desarrollo de la individualidad.
- Actividad libre.
- Aprendizaje a través de la experiencia.
- Los contenidos se consideran como medios.
- Aprovechar al máximo las oportunidades que presenta la vida.
- Familiarizarse con un mundo cambiante.

Estoy de acuerdo –afirmaba Dewey– en que la unidad fundamental de la nueva filosofía se basa en la idea de que existe una relación estrecha y necesaria entre los procesos de la experiencia real y la educación. (Dewey, 1938: 19-20).

En cuanto a la Pedagogía Crítica (PC), no existe una definición única de la misma, pero el término se suele emplear referido a la teoría educativa y a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que han sido diseñadas para desarrollar en los que aprenden una conciencia crítica con respecto a las condiciones de opresión a las que están sometidos. Además de centrarse en la liberación personal a través de la formación de una conciencia crítica, la PC añade un componente colectivo político, ya que la conciencia crítica se concibe como un primer paso necesario hacia una lucha política colectiva, para cambiar y transformar las condiciones sociales opresivas y para crear una sociedad más igualitaria. De esta forma, los educadores tratan de contrarrestar los efectos del poder de los regímenes opresivos, tanto en la clase (aula) como en la sociedad en general.

Para Freire (2002), el objetivo principal de la educación liberadora es el de potenciar una conciencia reflexiva y crítica que posibilite al alumnado conocer las relaciones entre sus problemas y experiencias concretas y los contextos sociales en los que se inscriben. Ser consciente de ello es la principal finalidad para llevar a la práctica la acción reflexiva y progresiva. Ello implica involucrarse en un marco cíclico de teoría, aplicación, evaluación crítica, reflexión y nuevamente diseño teórico. La transformación de la sociedad tiene que ser el resultado de la práctica a un nivel grupal, global. La PC

otorga mucha importancia a las relaciones entre el alumnado y el profesorado, aplicando para conseguir este fin el método dialógico.

El grupo INTER (2005) promueve una Educación Intercultural como medio para fomentar la calidad de la enseñanza a través de la importancia dada a todo tipo de diversidad, la convivencia, el respeto y la tolerancia, en un ambiente de calidez, cercanía y abierto a nuevas perspectivas, conocimientos y experiencias. El grupo INTER ha elaborado una guía para exponer sus ideas, estudios e investigaciones, cuyo principal propósito es desafiar:

- Los objetivos actualmente en vigor de la Educación.
- La perspectiva de la Homogeneidad.
- Las ideas de éxito y fracaso escolar.
- La idea de que la Educación se basa en la transmisión del conocimiento.
- La asociación de la diversidad cultural con determinadas categorías sociales.
- La idea de que la Educación Intercultural consiste únicamente en la celebración festiva de la diversidad.
- La Educación Compensatoria como una estrategia de adaptación/integración.
- La idea de que la Educación Intercultural consiste en elaborar recetas para resolver problemas específicos.
- La idea de que la Educación debe evaluar únicamente los resultados académicos de los alumnos. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se suele considerar como uno de los elementos centrales y básicos para garantizar una enseñanza de calidad. La mejora estaría en la base de la evaluación. “Las diferencias culturales son percibidas a menudo por el personal de la escuela en términos de deficiencias o patologías” (Axelson 1999:226).

(Guía INTER, 2005:2)

La Investigación-Acción para profesores (IA) es un método diseñado para implicar a los educadores en la evaluación y mejora de su propia práctica. Puede ser útil para los profesores en su clase a la hora de reconsiderar sus métodos de enseñanza o para adaptarlos a situaciones distintas; también se puede abordar como una actividad colectiva que ayude a los grupos de educadores a tratar temas relacionados con la diversidad en las escuelas y promover cambios. Constituye, en términos generales:

- Una forma de evaluación no tradicional, basada en la comunidad.

- Es llevada a cabo por educadores, en vez de por investigadores o evaluadores externos.
- Está centrada en mejorar la enseñanza y el aprendizaje, pero prestando atención también a los factores socio-culturales que afectan a la naturaleza y el éxito de la enseñanza y el aprendizaje.
- Un proceso de evaluación formativo y continuo, no sumativo, que incluye recomendaciones, reflexiones y reevaluaciones.
- Orientado hacia el cambio.

En realidad, la I-A puede convertirse en una poderosa herramienta para conseguir una educación intercultural y equitativa, porque:

- Implica a toda la comunidad en el esfuerzo evaluativo y, como resultado, le confiere la autoría y la responsabilidad del cambio.
- Su naturaleza es pública y proporciona un marco para el diálogo público sobre las preocupaciones que existen y sus posibles soluciones.
- Facilita el cambio individual y la madurez de los profesores-investigadores.
- Es un proceso inherentemente crítico y transformador, incluso aunque no produzca cambios en toda la escuela, los propios educadores se transforman al realizar la investigación, y la propia escuela cambiará como resultado del cambio de los educadores.
- La investigación muestra que los profesores-investigadores se vuelven más críticos y aumenta su capacidad de reflexión sobre su propia práctica.
- Reconoce que los profesores son activistas, tanto si se identifican con esta descripción como si no, y también reconoce que nuestras acciones y decisiones cotidianas juegan un papel importante en la sociedad y en las vidas de los estudiantes.

Integración e inclusión. Igualdad y equidad.

La educación es un proceso que nos une. Todos la compartimos. Tiene sus raíces en el pasado y tiene como objetivo equiparnos para el futuro. Transfiere conocimientos, cultura y valores de una generación a la siguiente. Fomenta la movilidad social y

asegura la creación de valores y bienestar para todos. Para el individuo, la educación ha de contribuir al crecimiento cultural y moral, adquiriendo habilidades sociales y aprendiendo a ser auto-suficiente. Transmite valores e imparte conocimientos y herramientas que permiten a cada uno aprovechar al máximo sus habilidades y desarrollar sus talentos. Pretende formar y educar para que los individuos acepten la responsabilidad de sí mismos y de sus compañeros. La educación debe facilitar el desarrollo adecuado de los alumnos para que puedan tomar decisiones bien fundamentadas e influir en su propio futuro, atendiendo a su diversidad.

Actualmente, nos encontramos con un considerable aumento del alumnado inmigrante en las aulas. Se desarrolla una atención a la diversidad cultural, fomentando la igualdad y la equidad. La inclusión y la diferencia cultural y social proporcionan un enriquecimiento educativo que fomenta el aprender a vivir juntos. Para conseguir una atención a la diversidad eficaz y eficiente en todo sistema educativo, es preciso tener en cuenta una serie de aspectos que faciliten el proceso. Por ejemplo, pasar de usar unos términos y aplicarlos, a utilizar otros más amplios.

Si hablamos de integración, podríamos decir que todos los alumnos deben tener acceso a la educación de forma no segregadora. La integración es el proceso que permite que los alumnos que habitualmente han estado escolarizados fuera de los centros ordinarios sean educados en ellos. Su objetivo principal es la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, educándolos en la escuela ordinaria.

Sin embargo, esta integración hace patente la diferencia entre alumnado con necesidades educativas especiales y alumnado sin necesidades educativas especiales. La inclusión da un paso más, fomenta la idea de la igualdad total, sin distinciones ni etiquetas, todos tenemos unas necesidades educativas concretas y hay que atender de manera individualizada estas necesidades, al mismo tiempo que se incluye al mismo nivel a todo el alumnado de una misma clase, o de un mismo centro. En una escuela inclusiva todos los estudiantes pertenecen a grupos en los que existe una amplia diversidad y participan activamente en ellos. Esto impone una responsabilidad a la escuela y al profesorado a la hora de organizar la enseñanza de un grupo diverso de alumnos con distintas necesidades de adaptación individual en el marco de un aula. El grupo puede variar en lo que concierne a las aptitudes de los niños/jóvenes en distintas áreas, tales como:

- Diferentes perfiles de desarrollo: desde aquellos muy capaces hasta aquellos con dificultades de aprendizaje.
- Con una necesidad de apoyo o refuerzo en diferentes áreas de desarrollo.
- Con distintos estilos de aprendizaje y de trabajo.

A menudo, la inclusión tiene que ver principalmente con el hecho de que el aprendizaje académico y social se realiza en el contexto de un grupo-aula. La inclusión se centra en el entorno de aprendizaje y la participación. En el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales, las adaptaciones individuales deberían hacerse dentro de la clase ordinaria. Trabajar de forma inclusiva implica realizar elecciones distintas en diversas áreas. La inclusión se basa en que el sistema de enseñanza de una escuela se adapte lo más posible a las necesidades individuales y en el hecho de que la enseñanza y el refuerzo tengan lugar en el contexto de una escuela obligatoria. En otras palabras, los alumnos con necesidades especiales forman parte del grupo de estudiantes en su conjunto y de la diversidad de alumnos que caracteriza las aulas. Si las aptitudes y grado de madurez de un alumno no se adecuan al currículo que se está enseñando, esto puede obstaculizar el proceso de inclusión. El reto para las escuelas es crear una escuela inclusiva y promover el aprendizaje de todos los alumnos, evitando separarlos por niveles de desarrollo. Esto requiere un alto grado de tolerancia en lo que a aceptación de las diferencias se refiere. La tolerancia de las diferencias, la flexibilidad y la diversidad determinará el grado en el que una escuela y su profesorado logran alcanzar la meta de una educación inclusiva y una escuela para todos y todas.

Otros términos que es necesario definir de forma precisa para aplicar de manera consecuente con la atención a la diversidad son la igualdad y la equidad.

La igualdad de oportunidades supone que todas las personas tengan oportunidades similares, independientemente de su peso, tamaño, familia, género, edad, procedencia social o cualquier otro factor. Pero esto no aplica justicia. Todos tienen las mismas oportunidades, pero ¿se atiende verdaderamente a su diversidad, a sus diferencias? Tal vez, las oportunidades que precise una persona no son las que precise otra con diferente procedencia o edad.

La equidad tiene que ver con la justicia, que debe estar presente en todo acto educativo para responder adecuadamente a las necesidades de todos los ciudadanos. La equidad hace referencia a la diversidad; las distintas oportunidades que tienen los estudiantes cuando toman decisiones educativas. La equidad constituye un principio general que debería guiar toda decisión educativa para garantizar la justicia en la distribución de la educación como un bien social. Por tanto, la equidad es lo que nosotros, como educadores, buscamos. Teniendo presente la igualdad y comprendiendo las razones que hay detrás de las desigualdades, podemos tender a la equidad en la escuela.

La Educación Inclusiva y la Equidad son procesos y términos básicos que se están usando en estas nuevas visiones pedagógicas con un cambio de perspectivas en el ámbito educativo. La definición frecuente de inclusión es la que sigue: pertenencia al grupo, compartiendo los beneficios que proporciona ser parte de ese grupo y la responsabilidad común en las tareas y obligaciones (Ekeberg y Holmberg, 2002, 2004).

La equidad, la igualdad, la diversidad, la inclusión incluyen, inefablemente, la participación activa de las familias. Los procesos de enseñanza y aprendizaje no tendrían sentido por aislado, si fuese únicamente el centro escolar el que tomase partido en el proceso. Más bien, hay que contar con la colaboración, la participación en igualdad de oportunidades de las familias y el contexto educativo, así como de la sociedad y la comunidad en su conjunto.

Contexto social: familia, comunidad e instituciones.

Una de las bases de la Educación para la diversidad, ya sea intercultural, de acción-participativa o nuevas metodologías es la importancia dada a la familia. La escuela se ve como un agente educador de la familia en sociedad, mientras que la comunidad debería ayudar y ser un socio cooperativo con la escuela.

Es importante que la cultura de las familias de los estudiantes se integre en el currículo de la escuela.

Los beneficios para el alumnado que la Guía INTER (2005:75) nos propone son:

- Mejores calificaciones.
- Aumento de la asistencia y eficacia en los deberes.
- Menor número de alumnos en educación especial
- Se mejora la actitud y el comportamiento.
- Ampliación de tasas de graduación y matriculaciones.
- Aumento de la matriculación en enseñanzas post-obligatorias.

Algunos beneficios para la escuela que recoge este mismo documento podrían ser:

- Mejora de la motivación y la implicación del profesorado.
- La familia valora más positivamente a los profesores.
- Mayor y mejor apoyo familiar.
- Rendimiento del alumnado superior.
- La escuela se percibe con muy buenas valoraciones.

Por último, los beneficios para la familia son los que siguen:

- Aumento de la confianza de la familia en la escuela.
- Las opiniones del profesorado hacia los padres mejora y expectativas positivas hacia sus hijos.
- Los padres confían en sí mismos y su capacidad para ayudar y apoyar a sus hijos en el proceso de enseñanza aprendizaje, y las relaciones familiares se refuerzan.
- Mejora la implicación de los padres en actividades educativas familiares.
- La continuidad entre las pautas educativas de la escuela y la familia está garantizada.

Las expectativas de los padres respecto a sus hijos y la escuela son fundamentales, ya que condicionan el tipo de apoyo que las familias dan a sus hijos. “Las investigaciones concluyen que las familias, según su origen socioprofesional, adoptan formas de relación distintas con la escuela” (Vila, 1998: 108).

Podemos observar que Arendt (2007) tenía una idea muy estable sobre la influencia de la sociedad en el niño:

La integración forzosa entraña un grave conflicto entre el hogar y la escuela, entre su vida privada y su vida social, y aunque dichos conflictos son comunes en la vida adulta, no se puede esperar que los niños sepan manejarlos y, por tanto, no hay que exponerlos a ellos. Se ha señalado con frecuencia que el hombre no es nunca tan conformista como en la infancia. La razón es que todo niño busca instintivamente autoridades que lo guíen por el mundo en el que él todavía es un extraño, en el que no puede orientarse por su propio juicio. En la medida en que los padres y los maestros le fallen como autoridades, el niño se adaptará con más fuerza a su propio grupo y, en determinadas circunstancias, el grupo de sus compañeros se convertirá en su autoridad suprema. (...) El conflicto entre un hogar segregado y una escuela no segregada, entre los prejuicios familiares y las exigencias de la escuela, elimina de un plumazo la autoridad tanto de los maestros como de los padres, reemplazándola por el dominio de la opinión pública entre niños que no tienen ni la capacidad ni el derecho de crear una opinión pública por sí mismos.

(Arendt, 2007:197)

La intervención gubernamental siempre será objeto de controversias, ya que los aspectos influyentes en la educación pública son susceptibles de oponerse unos a otros.

Es preciso un cambio de perspectiva que nos haga reflexionar acerca de la pretensión de las reformas escolares de que los niños sean los que solucionen los problemas sociales que los adultos no han podido resolver, y sobre la necesaria correlación que debería existir entre lo que se aprende en las escuelas y lo que realmente se vive en la cotidianidad.

Desde la política se debe garantizar que los derechos individuales de toda persona se respetan en los límites de su privacidad y su vida cotidiana.

En el momento mismo en que la discriminación social se impone legalmente, se convierte en persecución[...]. En el momento mismo en que la discriminación social queda legalmente abolida, se atenta contra la libertad de la sociedad, y existe el peligro de que una gestión poco meditada de la cuestión de los derechos civiles por el gobierno federal desemboque en [...] atentado.

(Arendt, 2007:199)

Siguiendo a Arendt (2007: 200):

Si no hubiera ningún tipo de discriminación, la sociedad dejaría simplemente de existir y desaparecerían muchas e importantes posibilidades de libre asociación y de formación de grupos.

La cuestión ahora no es abolir la discriminación, sino cómo mantenerla confinada en la esfera social, donde es legítima, e impedir que pase a la esfera política y a la personal, donde es destructiva.

La vida privada es un coto de exclusividad en el que no hay lugar para la integración o la tolerancia impuesta por las instituciones, y es donde se construye verdaderamente la identidad e ideas de las personas, independientemente de la legislación y las imposiciones normativas.

Podemos considerar que situaciones de racismo, segregación, xenofobia, discriminación o marginación ocurren en la sociedad en general y en el contexto educativo en concreto debido a una serie de razones principales, unas consideradas ideologías y otros hechos.

Una de estas razones objetivas es la existencia de grupos sociales en un mismo contexto. En todo sitio existe una cultura mayoritaria y otra cultura o culturas externas, que podríamos considerar como minorías. Según el grupo Inter (2005), una minoría existe sólo con respecto a una mayoría. Por tanto, las minorías pueden explicarse simplemente como un grupo de personas que no pertenecen a la mayoría cultural en una sociedad.

Aquellas personas que conforman una minoría en un contexto determinado pueden ser consideradas una mayoría en otro contexto. Una minoría puede serlo por factores culturales, políticos, de discapacidad o sexuales. Cambiar una frontera estatal puede modificar el panorama y hacer que una minoría cultural pase a formar parte de la mayoría. La formación de un estado moderno sin minorías culturales no sería posible. La minoría también tiene una perspectiva política. La mayoría de las minorías europeas suelen describirse como grupos desfavorecidos, de bajo estatus social. En una sociedad democrática, la mayoría tiene el poder, y si utiliza este poder en su propio beneficio, la minoría se verá “desposeída” y ocupará fácilmente un lugar secundario en la sociedad

desde un punto de vista político y social. Esto puede compensarse dando a la minoría unos derechos especiales.

Una cuestión política importante respecto a las minorías se refiere a la relación entre los derechos individuales y colectivos. Los derechos individuales son los que posee toda persona de manera particular, estos derechos no pueden ser restringidos ni violados, algunos derechos individuales que toda persona posee de manera única son: el derecho a la vida, a la libertad de expresión y a la integridad personal. En cambio, los derechos colectivos son los pertenecientes a un grupo o colectivo social, estos derechos hacen referencia a aquellos que pretenden proteger la identidad y la integridad de estos grupos, algunos ejemplos pueden ser: el derecho a la paz, a la autodeterminación y a la identidad cultural.

La democracia es necesaria para garantizar los derechos fundamentales de los individuos, sin tener en cuenta su pertenencia al grupo. Las voces críticas respecto a los derechos colectivos temen que estos derechos puedan llevar a la supresión de los individuos, y argumentan a favor del derecho del individuo a elegir con quién casarse, el tratamiento médico, la religión o el grupo al que pertenecer. Aquellos que están a favor de los derechos colectivos se basan en el derecho de las minorías a proteger su propia existencia y limitar la influencia de la mayoría. El reto consiste en dar respuesta a las necesidades de protección externa sin despojar a las minorías de su libertad y derecho a las decisiones individuales.

El racismo y derivados tienen su origen en sentimientos de identidad y pertenencia que se ven *peligrar* con la existencia de otros nacionalismos o culturas externas o minoritarias. Este sentimiento perjudica en los estereotipos, los prejuicios y, finalmente, en la convivencia con otras personas. El centrismo cultural se suele asociar con el nazismo y el fascismo. El marxismo consideraba las clases como el poder revolucionario más importante, y tenía la tendencia a subestimar la importancia política del nacionalismo.

Una nación puede explicarse tanto como un estado, como un pueblo. El nacionalismo tiene dos perspectivas: una étnica y otra política. Desde un punto de vista político, el nacionalismo implica que todas las personas de un territorio determinado tendrán los mismos derechos, posibilidades y deberes. Estamos hablando de la dimensión

constitucional de una nación. Desde una perspectiva étnica significa que una nación tendrá una lengua común, el mismo lugar de nacimiento y una historia común. En este caso, hablamos de su dimensión cultural. La realidad es que ambas perspectivas, la étnica y la política, suelen confluir.

El nacionalismo puede definirse como una ideología política según la cual las fronteras del Estado deberían coincidir con las fronteras culturales: *¡Una nación, un pueblo!*

El nacionalismo puede parecer inclusivo y exclusivo. Genera participación allí donde no existía previamente. En los primeros tiempos de los nacionalismos, pocos pensaban que eran españoles, franceses o noruegos. Pertenecían principalmente a la familia, a su comunidad local y al Estado.

Ante corrientes nacionalistas, que surgen con la aparición de culturas minoritarias en un contexto de cultura mayoritaria, surgen reacciones de los teóricos que pugnan por eliminar diferencias, clasificaciones y jerarquizaciones. Un concepto ampliamente utilizado es el de relativismo cultural. No podemos adjudicar valor a las características o aspectos de una cultura en concreto teniendo en cuenta una sola vara de medir, –el contexto de una cultura mayoritaria–, sino que esos aspectos cobran sentido en un ambiente determinado, con unas causas y unas finalidades determinadas. La guía INTER sostiene que

El relativismo cultural es un paradigma antropológico que afirma que el comportamiento humano debe ser entendido en su propio contexto, teniendo en cuenta las creencias y los valores que lo originan y lo determinan. Esto significa tener en cuenta el lugar y el momento en el que se observa determinada conducta.

(Guía INTER, 2005)

En la vida diaria, esta perspectiva puede ser útil como herramienta para ayudarnos a entender los motivos del comportamiento de los demás, antes de juzgarlo como acertado o equivocado en relación a nuestras propias creencias y valores.

El relativismo cultural no implica un relativismo moral: cada uno debe actuar de acuerdo a su propio sistema de valores y creencias; sin embargo, para entender la conducta de los demás, es útil tratar de olvidar nuestros principios morales y descubrir

cuáles son los que explican su conducta. Esto no significa que tengamos que ser relativos con nuestros valores, sino tratar de entender los de los demás.

Podemos afirmar que del relativismo cultural parten tantas corrientes como definiciones podamos hacer del término. Según Díaz Álvarez (2012) y Geertz (1996) el relativismo hace referencia al cambio continuo, al nihilismo, a la no crítica y no enjuiciamiento. No existe una Verdad Absoluta, sino las formas de interpretar y vivir la verdad de cada uno, según un lugar y un tiempo determinados.

Para Geertz, no hay lugar a la crítica cultural, porque la cultura se hace a sí misma, no existe posicionamiento, porque todo es válido, no existe la objetividad como tal, sino una subjetividad en su más amplio sentido. Esto significa que toda idea tiene una norma, y que toda norma se crea en una cultura determinada, por lo que no podemos juzgar ideas, formas de ser y actuar, vistas desde una sola perspectiva, sino teniendo en cuenta el contexto situacional y temporal en el que se encuentran.

2. Metodología.

La metodología utilizada en este trabajo es una metodología analítica que ha consistido principalmente en leer, analizar e interpretar documentos de manera reflexiva y adoptando la visión pertinente para aplicarlo a los objetivos y finalidades de este trabajo. Esto corresponde a un tipo de investigación cualitativa, de la que Bisquerra nos expone que:

La diversidad teórica y metodológica que subyace bajo el término de “investigación cualitativa” conlleva una gran complejidad cuando se quiere representar a partir de una definición única e identificar unas características comunes.

(Bisquerra, 2004: 276)

De esta forma, podríamos decir que la metodología analítica forma parte de la llamada investigación cualitativa a la que también se unen otras metodologías que se caracterizan por tener una serie de elementos comunes, la definición de Sandín propone una esquematización amplia y sintética del concepto: “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (2003: 123).

Esta metodología aúna la lectura pormenorizada de documentos –ya sean teóricos o legislativos–, el estudio de los mismos, el análisis crítico de las ideas y conceptos utilizados, la reflexión sobre los mismos y, por último, la realización de una composición que tenga en cuenta todos los procesos anteriores para fundamentar la idea principal: el uso que se le da normativamente al término diversidad.

Así pues, la metodología analítica, uno de los principales medios de investigación educativa, ha sido la que fundamentalmente se ha usado en este trabajo. Para comprender mejor en qué consiste esta metodología se ha tenido como referencia fundamental a Bernal (1989), que expresa con total claridad los entresijos de la investigación educativa.

La investigación educativa, como señala Travers (1986), viene a representar

una actividad orientada hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de los eventos que interesan a los educadores. De fundamental importancia son las pautas de conducta de los alumnos, y particularmente las que deben aprenderse mediante el proceso educacional. Un cuerpo científico de conocimiento acerca de la educación debería capacitar al educador para determinar cuál es la enseñanza y demás condiciones de aprendizaje que debe proporcionar para producir aspectos deseados de conducta aprendida entre los jóvenes que asisten a la escuela. Presumiblemente, las condiciones de aprendizaje tendrán que ser también adecuadas a las aptitudes y a otras características del educando

(Travers, 1986:19-20).

El fin científico de la investigación educativa radica, por tanto, en establecer generalizaciones acerca del comportamiento, que permitan predecir y controlar los hechos que acontecen en el ámbito educativo.

Para Kerlinger (1981), la ciencia posee dos dimensiones fundamentales:

- Una dimensión estática, que entiende la ciencia como un cuerpo organizado, sistemático y cohesionado de hechos y principios que explican o predicen eventos sobre una determinada área de la realidad; esto es, una teoría.
- Otra dimensión dinámica, que alberga el proceso o la actividad a través del cual construye las teorías que la sustentan; o lo que es lo mismo, una praxis.

La investigación educativa persigue la comprensión, la explicación, predicción y el control de la conducta humana en situaciones educativas. Pretende proporcionar el conocimiento necesario para que aumenten la eficacia y la eficiencia de las actividades teórico-prácticas de la educación.

Siguiendo a Bernal y Velásquez (1989), el nivel de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede apreciarse por la forma en que se interesan por la teoría. Estas han desarrollado teorías de vasto alcance y demostrables objetivamente, con lo que pueden ejercer algún control sobre los hechos observables. En la medida en que se admita en la comunidad educativa que la elaboración de teorías más logradas conllevará el progreso exigido por todos en educación, habremos creado el clima apropiado que necesitan las ciencias de la conducta para su evolución.

Una teoría consiste en un conjunto de generalizaciones que poseen algún valor en la predicción de ciertos eventos. La investigación parte de un conjunto organizado de conocimiento, de forma que la teoría constituye el punto de partida para la mayor parte de las investigaciones. Es por esta razón que existen fuertes vínculos entre la construcción de teorías y la realización de investigaciones, siendo éstas las que siguen y preceden a las teorías; la investigación sigue a la teoría cuando trata de verificarla, y la precede en el caso de que la modifique y/o la mejore.

Teniendo en cuenta la clasificación que realizan Bernal y Velázquez (1989) sobre la investigación educativa y los criterios que utilizan, nos encontramos con la siguiente ordenación:

Criterio	Clasificación
Generalización de los resultados	Investigación fundamental Investigación activa
Finalidad de la investigación	Investigación básica o pura Investigación aplicada
Perspectiva temporal	Investigación histórica (pasado) Investigación descriptiva (presente) Investigación experimental (futuro)

(Bernal, 1989: 31)

De esta manera, se puede decir que este trabajo es una investigación fundamental, básica e histórica, al mismo tiempo que descriptiva.

En primer lugar, siguiendo un procedimiento histórico, se optó por la recogida de materiales o documentación. Para esta finalidad, el trabajo se dividió en dos partes: búsqueda de materiales relacionados con la diversidad funcional y búsqueda de documentación relativa a la diversidad cultural. En segundo lugar, se realizó una lectura pormenorizada y estudio de documentación legislativa, pasando por las leyes educativas españolas más importantes, incidiendo especialmente en apartados donde se hablara de diversidad o similares.

Estas lecturas se analizaron minuciosamente y se pusieron en común apartados para su confrontación y comparación para así dar forma a este trabajo, interponiendo estudios, autores y análisis propios de la documentación estudiada. Se dio valor a la documentación a través de un ejercicio de crítica, con el fin de decidir qué apartados cobrarían mayor o menor importancia en la redacción del presente trabajo. Así, se optó por una línea de desarrollo que diera mayor importancia a aspectos legislativos que, poco a poco, fuera introduciendo aspectos más teóricos y pragmáticos.

Finalmente, en este procedimiento, se dio forma al trabajo, intercalando interpretaciones en las que se explica el sentido de muchas de las afirmaciones a las que se hace referencia.

Cuando se comenzó con esta metodología de trabajo, tal y como se ha comentado en párrafos anteriores, se decidió aportar mayor valor al análisis legislativo. No obstante, conforme se ha ido desarrollando el trabajo, se han dado importancia a aspectos que en un inicio no fueron considerados, puesto que las lecturas han ido en aumento y la perspectiva, consecuentemente, ha ido cambiando. Así, se habla en mayor medida de aspectos más prácticos, de cómo llevar al aula la acción sobre la diversidad o sobre conceptualizaciones relacionadas con el término que la define, así como con otros afines, ya sea inclusión, equidad, racismo, estereotipos... y sobre todo, el más ha sido utilizado, debido a su gran aplicación e implicación en la práctica educativa de la diversidad, a saber, el de interculturalidad. Es por ello que encontramos amplias referencias y aplicaciones a este concepto durante el trabajo que, aunque al principio no se preveía, finalmente se vio necesario incluir de una manera más extensa.

Esto está relacionado con el análisis del material que, según Bernal, consiste en “unas técnicas que permiten determinar ciertas características de la comunicación verbal (oral o escrita)” (Bernal, 1989: 34). El material se analizó para comprobar coincidencias entre documentación o materiales dentro de las lecturas apropiadas o no para la finalidad que este trabajo perseguía. Aquí entra también la comparación de materiales, a través de la descripción, la interpretación y la yuxtaposición de las ideas elegidas como las más adecuadas.

Esta investigación se concentra, de manera general, en tres núcleos fundamentales, de los que nos habla, entre otros factores, Bernal (1989):

- Sobre los factores sociológicos que influyen en la educación, que son interesantes para la consecución de una mejor explicación y comprensión del sistema educativo, a través del análisis y propuestas sobre la acción educativa en materia de diversidad y educación intercultural.
- Relativa al currículum, donde intervienen todas las condiciones y situaciones planteadas al educando para promover su aprendizaje, siguiendo en este trabajo una línea más normativa, haciendo referencia a leyes educativas que nos desarrollan aspectos sobre diversidad y términos relacionados y similares.
- Y, finalmente, sobre la enseñanza, que es la actividad llevada a efecto sobre la formación del profesorado, y que se ha desarrollado en este trabajo hablando sobre aplicaciones prácticas y presupuestos pragmáticos.

Como hemos podido comprobar, la Educación precisa de un equilibrio entre las diferentes formas posibles de investigar. En este caso, podemos comprobar que la investigación llevada a cabo para el desarrollo de este trabajo conlleva una investigación analítica, investigación histórica y descriptiva y una investigación teórica en el ámbito educativo, la cual establece las relaciones entre los conceptos y las explicaciones de lo que observamos y experimentamos. Siguiendo a la Guía Inter, “cada observación particular está cargada de teoría aunque sólo sea por el hecho de clasificar de una forma y no de otra.” (2005: 96).

2.1. Fuentes.

Como se comentaba con anterioridad, se han utilizado tres núcleos fundamentales para la búsqueda de información y de documentación relativa al trabajo que nos ocupa.

En primer lugar, la documentación buscada ha sido la legislativa. El acceso a esta información ha sido sencillo gracias a las bases de datos de las diferentes administraciones educativas, las cuales permiten descargar gratuitamente toda la documentación. El trabajo ha acotado su ámbito de alcance a España, recogándose, a este respecto, las leyes educativas más importantes desde la Ley Moyano (1857) a la actualidad.

En segundo lugar, se ha buscado material relativo a la diversidad funcional. Para ello se ha tenido, como base fundamental, estudios realizados en torno a Orientación Educativa, en los que se analiza ampliamente la diversidad funcional, las Necesidades Educativas Especiales y la atención educativa en estos casos. El autor que con más fuerza suena en este ámbito es Marchessi, quien realiza un recorrido histórico sobre la evolución del término diversidad y conceptualiza de manera muy clara y sencilla los diferentes contenidos relativos al término.

Finalmente, el material relacionado con la diversidad cultural se ha recogido fundamentalmente de un Máster en Educación Intercultural del que la autora de este trabajo ha conseguido generar mucha información y que ha sido la causante del cambio de rumbo y orientación del presente trabajo, puesto que el material que se obtenía cada vez era más amplio, más extenso y daba lugar a tener que ampliar información relativa a terminología y explicaciones de los distintos procesos.

Para esta vía de indagación que surgió con posterioridad, cuando el trabajo ya iba cobrando algo de forma y se cambió su perspectiva, se han utilizado diferentes motores de búsqueda para ampliar información, ya sean motores de búsqueda relacionados con documentación más especializada como Dialnet o ISOC, u otros motores más generales que han dado una visión más global a algunos términos y han ampliado la información de manera genérica pero exhaustiva.

La Biblioteca General de la UNED así como la Biblioteca de la Universidad de Málaga también han supuesto un recurso imprescindible para la búsqueda e indagación de fuentes de información de gran riqueza para este trabajo.

3. La diversidad.

3.1. Apuntes sobre diversidad.

Siguiendo la Guía Inter (2005), desde un punto de vista educativo, la homogeneidad y la diversidad son términos contrapuestos. Mientras que la homogeneidad pone el acento en las similitudes entre los individuos, la diversidad atiende a sus diferencias. Desde un punto de vista educativo, como docentes, la reconocemos y partimos de ella para diseñar estrategias útiles en las clases y en el ambiente que nos rodea. Podríamos dividir la diversidad en dos tipos, la diversidad funcional, relacionada con aspectos biológicos y físicos de una persona, y la diversidad cultural, que abarca ámbitos de procedencia, género, costumbres, etc.

La diversidad funcional se fundamenta en la existencia de una condición de excepcionalidad, de una diferencia, de una desviación respecto a la normalidad. Puede producirse tanto por defecto, como por exceso. Por tanto, es necesario establecer el criterio que sirva para limitar al alumnado que requiere atención especial del que no. Se entiende por Necesidades Educativas Especiales (a partir de este momento, NEE), “el conjunto de medidas materiales, arquitectónicas, metodológicas, curriculares y profesionales que es necesario instrumentalizar para la educación de alumnos y alumnas que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y social con los medios que habitualmente hay en la escuela ordinaria.” (Puigdemívol, 1999: 62).

Siguiendo la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990 en su artículo 36.1, las NEE se concretan en “la atención a aquellos alumnos que, de forma complementaria y más especializada, precisan de otro tipo de ayudas menos usuales, bien sea temporal o permanentemente”. La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 3 de mayo de 2006, por su parte, en su artículo 73 concreta de manera más clara especificando que “se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.”

El término NEE no se refiere a los déficits en las capacidades de los niños y niñas, sino que se refiere a los desajustes que existen entre las exigencias generales que le hacemos al grupo-clase y las posibilidades personales del niño o niña. Para responder a estas exigencias, el niño o niña precisa disponer de ayudas pedagógicas o servicios educativos especiales.

La clasificación de alumnado con NEE que realiza el Manual de Servicios, Prestaciones y Recursos Educativos para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (2008) es la siguiente:

- Alumnado con discapacidad de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial.
- Alumnado con graves trastornos de conducta.

Este alumnado con NEE se agrupa dentro de un colectivo más amplio, que reúne más condiciones que las anteriormente nombradas; a saber, las necesidades específicas de apoyo educativo. Se entiende por alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo al alumnado con:

- NEE.
- El que se incorpore de forma tardía al sistema educativo.
- El que precise de acciones de carácter compensatorio.
- El que presente altas capacidades intelectuales.

En este grupo, podemos ver que hablamos de un colectivo mayor al que indicábamos con anterioridad; un grupo que no posee únicamente diversidad funcional, sino que se caracteriza por ser diverso de diferente forma: hablamos aquí de diversidad cultural.

Siguiendo la Guía Inter (2005), la antropología define la diversidad como el conjunto de estrategias y comportamientos imaginados y desarrollados por los seres humanos, en cualquier sitio y en cualquier lugar, para sobrevivir como grupo y perpetuarse como tal a través de sus descendientes. Podemos decir que todos los seres humanos compartimos ciertas costumbres y que, al mismo tiempo, hemos aprendido otras diferentes, en relación con el tiempo y el lugar en el que cada uno ha crecido, así como con su experiencia singular de vida.

Ahora bien, ¿qué entendemos por cultura?

Los que se suele definir como cultura de manera general, representa una pequeña parte de lo que desde la antropología se considera que es cultura, ya que incluye todo lo que piensan y hacen los sujetos en sociedad. E. B. Tylor definió el término cultura en el siglo XIX como “un todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Tylor, 1977: 29). Actualmente, los antropólogos han dado tantas definiciones del término cultura que podríamos decir que existen tantas como personas que se han dedicado a conceptualizarlo. Nos acerca Aguado (2006) a un estudio del uso del término cultura, mostrando que es a partir de los años noventa en el siglo XX cuando empieza a replantearse desde la antropología el término, llegando incluso, desde algunas corrientes, a oponerse a su utilización. Esto es debido a tres hechos fundamentales: evitar pensar que la gente que pertenece a una misma cultura comparte los mismos valores y creencias, como si no existiese diversidad dentro de una misma cultura; creer que las personas de un mismo colectivo deben ser diferentes a las personas que pertenecen a otro colectivo; y asumir que las diferencias tienen significado por sí mismas y son constantes a lo largo del tiempo, como si las diferencias tuviesen el mismo significado en contextos diferentes. Existe, por otro lado, un segundo grupo de antropólogos, como Boas (1928) o Levi-Strauss (1958) que no se oponen al uso del término cultura, pero sí que prefieren usarlo con cautela, ya que para ellos es mejor utilizar el término en plural y no en singular, teniendo en cuenta que las culturas no tienen límites claros, que existe tanta diversidad dentro de una misma cultura como la que se puede haber entre una y otra y que las culturas son cambiantes y dinámicas, nunca estáticas. *Y, ¿qué diferencia existe entre cultura y etnicidad o etnia?*

Según del Olmo (2009), el término etnia comenzó a utilizarse en un principio como sinónimo de tribu. La etnicidad es un constructo social, que está relacionado con la identidad, con un grupo en concreto, con una conciencia de pertenencia a una comunidad que se diferencia de otras por medio de diversas “marcas”. Existen varias definiciones del mismo término que están basadas en enfoques teóricos distintos: una parte de la herencia biológica y otra de la creencia en un origen único y común. La

“marca” principal que diferencia unos grupos de otros está motivada por la identificación con un origen común.

Según Álvarez (2009), la sociedad ha sido siempre plural desde el punto de vista cultural; la llegada de inmigrantes resalta los rasgos de las diversidades subyacentes en la sociedad desde tiempo inmemorial. La cultura se entiende como todo aquello que se aprende y se transmite socialmente. Es algo inacabado y en constante movimiento. Es una manera de ser de una comunidad humana, sus creencias, valores, costumbres y comportamientos. Pero, al mismo tiempo, cada individuo tiene una versión particular de la cultura a la que pertenece. Y es que, siguiendo a Geertz (2000: 55), “somos animales incompletos o inconclusos que nos completamos o terminamos por obra de la cultura, y no por obra de la cultura en general sino por formas en alto grado particulares de ella: la forma dobuana y la forma javanesa, la forma hopi y la forma italiana, la forma de las clases superiores y la de las clases inferiores, la forma académica y la comercial...”

Educación Intercultural. Estereotipos, prejuicios y racismo.

La educación intercultural nace en España de la necesidad, principalmente, de frenar una serie de ideas, actitudes y acciones que provoca la incorporación masiva de personas inmigrantes en las escuelas de nuestro país durante los últimos años. Estas actitudes pueden resumirse en tres primordiales: los estereotipos, los prejuicios y, finalmente, el racismo, considerándose procesos y conceptos relacionados, de menor a mayor grado, entre ellos. Estos procesos y actitudes son ampliamente definidas por el grupo INTER en su guía (2005).

Actualmente, aparte de los más generales ya mencionados aquí con anterioridad, como son el racismo, los prejuicios y los estereotipos, se han comenzado a considerar dentro de la educación intercultural cuestiones como la misoginia o la homofobia. Siendo la primera el recelo o incluso odio hacia las mujeres o la desconfianza hacia ellas y la homofobia como la aversión hacia las personas homosexuales.

Los estereotipos son ideas funcionales para el pensamiento y la relación entre los humanos, por eso los creamos y utilizamos. Crear estereotipos consiste en simplificar asociando ideas que hemos aprendido de personas de manera individual, para

denominar a un grupo o colectivo como categoría. Cuando estereotipamos utilizamos una serie de ideas que nos dicen algo sobre lo que comprende la categoría y la etiqueta que vamos a usar, lo necesario para comenzar la relación y la comunicación. No obstante, los estereotipos tienen una serie de desventajas: la primera desventaja es que simplifican lo que sabemos sobre la etiqueta que hemos utilizado, no vemos más allá, y la segunda es que son muy fáciles de crear, pero muy difíciles de eliminar; ya adquiridos no nos tomamos la molestia en cambiarlos ni modificarlos.

Si hemos adquirido un determinado estereotipo sobre un grupo humano, continuamos asociando esas ideas simples a todas las personas a las que identificamos con la categoría o el grupo. Cuando tenemos una experiencia directa con alguno de ellos, y nuestra experiencia contradice las ideas asociadas con el estereotipo, no lo modificamos (como deberíamos hacer), ni siquiera lo convertimos en algo más complejo, simplemente hacemos una excepción con esa persona particular, y seguimos utilizando el estereotipo de la misma forma, a pesar de toda la información nueva que obtenemos por nosotros mismos.

(Guía INTER, 2005: 211)

Un prejuicio es una idea que se adquiere y acepta sin emitir un juicio o valoración. Los prejuicios son pensamientos que se transmiten de una persona a otra; los aceptamos porque confiamos en quien nos los transmite, pero no porque los hayamos experimentado por nosotros mismos. Tendemos a creer que los prejuicios son siempre negativos, pero la verdad es que son necesarios para establecer nuestras relaciones sociales, sin ellos no seríamos capaces de comunicarnos con los demás. Es gracias a los prejuicios por lo que podemos adquirir y utilizar las ideas que nos han transmitido otras personas, haciéndolas propias, y así poder utilizar la información que tenemos sobre nuestro contexto. De esta forma, los prejuicios nos ahorran tiempo y nos permiten acumular ideas y pensamientos, así como experiencias de las personas que nos rodean. Podemos considerar que son valiosas, pero al igual que los estereotipos, son muy fáciles de adquirir, pero difíciles de cambiar, e incluso tienen el peligro de ser mal empleados, al no ser capaz de cambiar de idea cuando nos enfrentamos con una situación que choca con la idea principal que teníamos. Así, los prejuicios se estancan, y los utilizamos y transmitimos a las demás personas como ideas estáticas e inamovibles que no cambian, porque nadie ha sido capaz de contradecirlas.

Una de las definiciones clásicas de prejuicio es la que desarrolló el psicólogo de la Universidad de Harvard, Gordon Allport (1954: 40), para quien “el prejuicio es una antipatía basada en una generalización incompleta e inflexible. Puede sentirse o expresarse, y dirigirse hacia un grupo o a un individuo”. La palabra clave de esta definición es “antipatía”, que en el Diccionario de la Real Academia se define como aversión, pero los psicólogos la definen como algo a medio camino entre un rasgo de personalidad y un hábito.

Los prejuicios son generalizaciones arbitrarias, puesto que son incompletas e imprecisas, no están sujetas a cambio y se desarrollan, de manera general, antes de establecer contacto con la persona hacia la que se tiene el prejuicio. Es juzgar a una persona antes de conocerla. No podemos considerarlos emociones, puesto que implican una posición intelectual adquirida independientemente de la información que podamos recibir, por mucho que sea lo más objetiva posible. La persona que posee el prejuicio piensa que su actitud está bien pensada, lo que lo convierte en una rutina y un hábito, estableciéndose en el núcleo de todo su conocimiento. Debemos tener en cuenta que no existen dos prejuicios idénticos, puesto que cada persona interioriza esta actitud de una forma diferente, según su sistema de valores.

El racismo puede definirse, siguiendo la guía INTER (2005), como una acción o actitud que posiciona en desventaja a las personas o colectivos debido a su “inferioridad racial”, restringiendo su acceso a los recursos escasos de que disponemos. En nuestra interpretación de la realidad, tenemos muy fácil hipersimplificar la conducta de otra persona y su justificación, esto nos hace que atribuyamos significados aleatorios y completamente diferentes, además de valor, a las diferencias, lo que provoca la jerarquización y con ella, el racismo.

Sin embargo, nos encontramos con la imposibilidad de dar una definición operativa al término racismo, ya que éste posee muchos significados diversos dependiendo del contexto y las finalidades con que lo definamos. El racismo tiene diferentes manifestaciones que varían entre la búsqueda de ayuda paternalista dada a los colectivos étnicos minoritarios a los ataques violentos. Es más, podemos comprobar en las sociedades modernas una fuerte lucha por negar el racismo, porque de manera general no está bien visto, no es aceptable en una sociedad moderna y globalizada. De hecho, algunos teóricos dentro del ámbito académico internacional ya han acuñado los

términos “colour-blindness”, “colourmute” y “racelessness”, para referir esta tendencia cada vez más generalizada (Priest et al., 2014).

Los dos significados principales del término racismo son:

1. Conjunto de creencias o ideas sobre la superioridad de la raza. El racismo, como ideología, puede dividirse al mismo tiempo en: el “racismo científico” del siglo XIX, que Herrnstein y Murray (1995) manifiestan en sus publicaciones; y el racismo “popular” o “de sentido común”, que tiene su base en el etnocentrismo; esto es, la tendencia que nos lleva a pensar que el pensamiento, conocimiento y paradigma propio, individual y personal es global, objetivo y superior a cualquier otra cultura o punto de vista.
2. Los factores complejos que provocan la discriminación racial y en algunas ocasiones aquellos también que fomentan la desventaja social.

El racismo incluye en su propia definición otras como xenofobia, islamofobia y anti-semitismo; por tanto, es muy útil conocer la conceptualización de estos términos para una adecuada diferenciación, y evitar confusiones. Es primordial tener en cuenta que el racismo como idea y como conducta, a través de la discriminación racial, funciona a cuatro niveles: individual, cultural, estructural e institucional. El racismo institucional es una de las formas más complejas del racismo, y lo podemos conocer también como racismo estructural.

Millán de Benavides (2006: 113) en relación al informe sobre Stephen Lawrence¹ define racismo institucional como:

El fracaso colectivo de una institución para ofrecer servicios adecuados a la gente por razón de su color de piel, cultura u origen étnico. Puede verse y detectarse en procesos, actitudes y comportamientos, que se suman a la discriminación debida a prejuicios inconscientes, ignorancia, falta de consideración, y estereotipación racista, lo cual coloca a las personas de minorías étnicas en clara desventaja.

¹ Stephen Lawrence fue un joven asesinado en Londres en 1993 por razones racistas. Fue un caso muy controvertido porque llevó a la sociedad británica a una división de ideales y, posteriormente, a modificaciones en la legalidad y en el sistema policial, político y judicial.

3.2. Conceptualización de diversidad a lo largo del siglo XX

Marchessi (1990) realiza un recorrido histórico sobre la evolución del concepto diversidad, comenzando con la primera mitad del siglo XX. Las discapacidades estaban consideradas como estables e innatas en el individuo y se categorizaban de manera fija. Era preciso un diagnóstico del trastorno y los centros específicos fomentaban la atención educativa. Durante la década de los 40 y los 50, toman predominancia posiciones ambientalistas y conductistas, que fomentaban la adaptación social, el aprendizaje y la intervención. En los años sesenta y setenta, se producen una serie de cambios, que, siguiendo a Marchessi (1990: 25), son:

1. Una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia.
2. Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales.
3. La revisión de la evaluación psicométrica.
4. La presencia de un mayor número de profesores competentes.
5. La extensión de la educación obligatoria.
6. El abandono escolar.
7. La valoración de las escuelas de educación especial.
8. Las experiencias positivas de integración.
9. La existencia de una corriente normalizadora en el enfoque de los servicios sociales.
10. Los movimientos sociales a favor de la igualdad.

En el informe Warnock del año 1978 se realizan una serie de afirmaciones que tienen que ver con la integración en los siguientes sentidos:

1. Se pueden dar varias discapacidades en un mismo niño.
2. Las categorías confunden qué tipo de educación especial es necesaria.
3. No se proporcionan los recursos suficientes en las categorías.
4. Se etiqueta a los niños de forma negativa.

Desde el sistema educativo se diseñan unos objetivos más amplios y equilibrados, un currículo flexible y la formación del profesorado. Pero nos encontramos con una serie de dificultades para aprender, un profesorado no formado, entre otros problemas

asociados a la docencia. Ante esto, se reclama un cambio en las escuelas que convierte a la educación en un proceso dinámico y cambiante.

El informe Warnock diferencia entre tres tipos de integración: la física, la funcional y la social. A esta hay que añadir una más que introduce Söder en 1981; a saber, la comunitaria. Surge el término NEE, que afecta a un continuo de alumnos. Éste es un concepto relativo, se refiere principalmente a los problemas de aprendizaje de los alumnos en el aula y supone la provisión de recursos extraordinarios. Todos los alumnos deben tener acceso a la educación de forma no segregadora. La integración es el proceso que permite que los alumnos que habitualmente han estado escolarizados fuera de los centros ordinarios sean educados en ellos. Su objetivo principal es la educación de los alumnos con NEE, educándolos en la escuela ordinaria. Se promueve, a su vez, el desarrollo y la socialización de los mismos. Para los demás, una metodología más individualizada y atenta a la diversidad.

El siguiente esquema, desarrollado por Marchessi (1990: 36) presenta la organización de la atención educativa a los alumnos con NEE:

- A. Clase ordinaria, sin apoyo.
- B. Clase ordinaria, apoyo para el profesor, apoyo para la atención personal.
- C. Clase ordinaria, trabajo para el especialista fuera de clase.
- D. I. Clase ordinaria base, tiempo parcial en la clase especial.
- D. II Clase especial base, clase ordinaria a tiempo parcial.
- E. Clase especial a tiempo completo.
- F. Colegio especial a tiempo parcial, colegio ordinario a tiempo parcial.
- G. Colegio especial a tiempo completo.

Durante el desarrollo y aplicación de las escuelas integradoras se da la circunstancia de falta de implicación, para lo que surge un término más amplio, la inclusión. Esta es una forma más completa de entender la respuesta educativa a la diversidad.

La exigencia de educar a todos los alumnos en la misma escuela y la necesidad de acometer una reforma del conjunto del sistema educativo, propulsaron la aparición de las escuelas inclusivas. La base ideológica de las escuelas inclusivas se sitúa en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después a

sociedad, a todos los alumnos sean cual sean sus condiciones físicas, sociales o culturales.

Este planteamiento ha sido recogido de forma explícita en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca (España) del 7 al 10 de junio de 1994 (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, 1995):

Creemos y proclamamos que:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esa orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños, mejoran la eficiencia y la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

El movimiento hacia las escuelas inclusivas procede en gran medida del campo de la educación especial y se ha planteado para conseguir un cambio profundo en la educación que sea capaz de incluir a todos los alumnos.

En el marco del derecho a la inclusión de todos los alumnos, el tipo de preguntas que deben formularse se modifica (Söder, 1981). Ya no se trata de conocer si la integración es positiva o negativa o cuáles son las condiciones que facilitan la integración en las escuelas y en la comunidad. Las preguntas son otras porque no se admite que alguien en algún lugar pueda estar “segregado” y necesite “integración”.

El objetivo de conseguir escuelas inclusivas que tengan su prolongación natural en sociedades abiertas y no segregadoras es una tarea permanente e interminable. Supone un esfuerzo continuo y una voluntad de modificación de todas aquellas estructuras que dificultan el avance hacia situaciones educativas más integradoras. Hay que comprender la realidad educativa como un proceso de cambio hacia formas más completas de inclusión y participación.

Es necesario facilitar el acceso de todos los alumnos a un currículo común pero también es preciso respetar los ritmos de aprendizaje de cada alumno, de los más capaces y de los que presentan problemas de aprendizaje. El objetivo de lograr escuelas inclusivas que sean de calidad, atractivas y valoradas por toda la comunidad educativa, exige mucho más que buenas intenciones, declaraciones oficiales y documentos escritos. Exige que el conjunto de la sociedad, las escuelas, la comunidad educativa y los profesores de forma más específica tomen conciencia de estas tensiones e intenten crear las condiciones que les ayuden a la consecución de este objetivo. Siguiendo a Ainscow y Tweddle (1988: 53), “debemos considerar vías de reconocimiento de la individualidad de cada alumno ya que todos los niños experimentan dificultades de aprendizaje y que todos pueden experimentar éxito”.

Como escribió Chalmers (2003), diversos supuestos acerca de la raza y el sexo, basadas en la Biblia y en convicciones pseudocientíficas, han influido y continúan influyendo en la educación y el currículo artístico y deben ser reconstruidos si queremos trabajar desde una perspectiva intercultural.

El concepto Educación Intercultural es definido por el Grupo Inter (2006: 19), a través de la definición de Aguado (2003) de la siguiente manera:

La educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de competencia intercultural en profesores y estudiantes.

Los objetivos de dicha educación intercultural pasan por incrementar la equidad educativa, superar la discriminación, favorecer la comunicación y fomentar la inclusión

en educación. Es primordial incorporar el enfoque de la educación inclusiva a la educación intercultural. Siguiendo a Carbonell (1995: 93):

La inclusión es un proceso que las dos partes van realizando lentamente a partir de una voluntad activa e inequívoca de resolver los inevitables conflictos que provocarán la diversidad de valores y de costumbres, pero muy especialmente la desigualdad social y política... Se trata de crear un nuevo espacio, aún inexistente, regido por nuevas normas, nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta.

Podríamos definir la competencia intercultural como el conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para vivir y actuar con autonomía y eficacia en un contexto social multicultural como el que se da en la mayor parte de nuestras ciudades y pueblos (Álvarez et al. 2005).

Evolución del término “diversidad” y otros asociados al mismo, en la normativa española.

La educación está intrínsecamente unida a la política, siempre la encontramos ligada a un proyecto político para la persona y para la sociedad. Existen tres grados de acción en política educativa, entre los que nos encontramos grandes distancias:

1. Los proyectos educativos, que precisan de una perspectiva crítica.
2. Leyes y normas explícitas.
3. Práctica real.

Son muy escasos los documentos legislativos sobre educación intercultural en el ámbito europeo. Los relativos a la diversidad cultural e igualdad en el contexto de la UE, en la mayoría de casos, se dirigen a favorecer la cohesión y a alcanzar un nuevo concepto de ciudadanía europea.

El concepto de diversidad usado por las leyes y/o documentos normativos puede considerarse básicamente discriminatorio en sí mismo dado que: etiqueta a la gente, la agrupa por categorías, viéndose como ejemplo que las secciones primera, segunda, tercera y cuarta del Capítulo I, del Título II de la LOE organiza y categoriza al

alumnado con NEE, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al que se incorpora de manera tardía al sistema educativo y al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, al mismo tiempo que dedica dicho Título II al tratamiento de las necesidades específicas de apoyo educativo, como parte diferenciada y distanciada del tratamiento al alumnado de manera general y global; segrega a ciertos grupos de estudiantes del resto etiquetado como “estándar”; y, finalmente, señala algunas diferencias ocultando otras que puedan ser igualmente importantes para la educación de los estudiantes. Teniendo como ejemplo el mismo anterior, podemos ver que en la clasificación que la LOE realiza de las necesidades específicas de apoyo educativo, no estarían incluidas necesidades más personales e individuales que conllevarían estudiar de manera pormenorizada y específicamente a cada alumno o alumna, estando agrupados o no en dichas categorías o considerarse “estándar” por la normativa. Por consiguiente, son medidas que, frente a la diversidad, muestran una tendencia a discriminar. Una vez más, las medidas compensatorias, desarrolladas en el Capítulo II, del Título II de la LOE, se pueden considerar como un buen ejemplo de este patrón.

El modelo de sociedad que está en la base de la educación intercultural tiende a encontrar un equilibrio entre el individuo y la sociedad, entre la diversidad y la igualdad, entre la equidad y la libertad. La ciudadanía es una práctica que debe aprenderse. El currículo básico debe orientarse a la educación para la democracia en dos aspectos fundamentales: la concepción pasiva, de conformidad, y la participación activa. Ahora bien, ¿Qué hábitos y competencias caracterizan al ciudadano democrático? Kubow, Grossman y Ninomiya (1996) señalan los siguientes:

- La capacidad de analizar y enfocar los problemas como miembro de una sociedad global.
- La capacidad para trabajar con otros de una forma cooperativa y asumir la responsabilidad de las propias funciones/deberes dentro de la sociedad.
- La capacidad de entender, aceptar, apreciar y tolerar las diferencias culturales.
- La capacidad de pensar de una forma crítica y sistémica.
- La voluntad de resolver los conflictos de manera no-violenta.
- La voluntad de cambiar el propio estilo de vida y de consumo para proteger el medio ambiente.
- La capacidad de apreciación y defensa de los derechos humanos.

- La voluntad y la capacidad de participación política a nivel local, nacional e internacional.
- Dar clase en grupos homogéneos, pues es más fácil que en uno diverso, porque la homogeneidad permite al profesor tratar al grupo como si se tratara de una sola persona // Enseñando de esta forma se pierde a cualquier alumno que no encaje en el modelo por las razones que sean.
- Como los estudiantes son iguales, hay que tratarles de la misma forma // Se encubre su variación personal y sus diferencias en cuanto a oportunidades o bagajes personales.

Siguiendo a Marchesi (1990), podemos decir que en España el término con el que se denominaba a las personas con necesidades educativas especiales ha variado en función de la época en la que se vivía y el conocimiento o desconocimiento que se tenía de estas necesidades. Este autor agrupa por años la terminología utilizada en España desde finales del siglo XIX hasta los años ochenta del siglo XX, de la siguiente manera:

1886	1899	1913	1945	1962	1970	1981
Idiota	Idiota	Idiota	Subnormal severo	Subnormal severo	Subnormal educable (severo)	Niño con dificultades de aprendizaje (severo)
Imbécil	Imbécil	Imbécil Imbécil moral				
	Ciego	Ciego	Ciego Ambliope		Ciego Ambliope	
	Sordo	Sordo	Sordo Hipoacúsico	Hipoacúsico	Sordo Hipoacúsico	Sordo Hipoacúsico
	Epiléptico	Epiléptico	Epiléptico		Epiléptico	Epiléptico
	Deficiente	Deficiente mental	Subnormal educable Inadaptado			Subnormal educable (ligero o moderado) Inadaptado N.E.E.
		Deficiente físico	Disminuido físico Defecto habla Diabético		Disminuido físico Defecto habla	Disminuido físico Defecto habla
			Delicado	Delicado	Delicado	Delicado ¿Dislético? ¿Autista?

(Marchessi, 1995: 22-23)

Estos términos se utilizaban de manera regular en normativa y teoría; y, teniendo en cuenta la primera de ellas, la legislación también abarcó el ámbito de la diversidad de manera diferenciada a lo largo de los años. Aunque ya hemos realizado en apartados anteriores un comentario acerca del uso que le dan las diversas leyes educativas españolas al término diversidad, podemos decir que existen leyes y momentos clave en

la evolución de este concepto. En España se dan dos reformas principales, que abarcan la escuela especial y la escuela ordinaria.

Durante la transición democrática, un sector importante del profesorado tenía claro que la mejora de la educación pasaba por incorporar lo mejor de la pedagogía progresista, la teoría y la práctica de educadores como M. Montessori, C. Freinet, C. Rogers o P. Freire (Palacios, 1978); este era el pensamiento hegemónico en el ámbito educativo. Aquella especie de sueño pedagógico, la transformación de la educación como un primer paso para transformar también la sociedad, se disolvió con la consolidación de la democracia. Quedaron las palabras, una modernización innegable del sistema, una progresiva adaptación a las demandas del mercado y a los cambios inducidos por el proceso de globalización, y un nuevo discurso tecnológico y gerencialista. La dimensión propiamente pedagógica de la educación es probablemente hoy más importante que nunca, cuando contamos con el sistema más universal e integrador de todos los tiempos, aquel que dispone de más medios y mejor profesorado. La pedagogía implica ideología, pero no se reduce a ella. Una pedagogía sin método, sin práctica, sin materiales, sin técnicas, es sólo un discurso intelectual sobre la educación, pero no es todavía pedagogía.

A comienzos de siglo, se creyó que las realizaciones técnicas y el aumento de los conocimientos harían al hombre auténticamente mejor (Freire, 1972). En la actualidad, por una parte, se atribuye un valor supremo al individuo y a la libertad, por otro, se observa un rechazo radical hacia los valores colectivos y hacia cualquier proyecto de futuro que exija algún tipo de renuncia presente o que genere algún tipo de angustia o de incertidumbre. Con todo, los valores sociales, igual que los personales, son imprescindibles para vivir en libertad e igualdad en una sociedad abierta y conflictiva, donde una cohesión social mínima, que implica algunas renunciaciones personales y algún tipo de proyecto compartido, demanda un diálogo y una negociación permanentes.

El Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial en 1985 contempla la integración voluntaria de alumnos discapacitados. La LOGSE de 1990, diseña un objetivo básico que vislumbra la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, incorporando por primera vez dicho término, y se muestra una dualidad del intento de inclusión, como discapacidad y como compensación. La LOPEG de 1995 realiza dos diferenciaciones fundamentales del término de necesidades

educativas especiales, la primera en tanto que discapacidad o trastornos de conducta y la segunda en lo que se refiere a situaciones desfavorecidas.

Por su parte, el marco normativo que establece la LOE de 2006, define a la escuela pública como un espacio de convivencia y aprendizaje, que ofrece un servicio que garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas, y que atiende a la diversidad cultural como un elemento educativo de primer orden. La LOE, en sus fines y principios, opta por un modelo de persona y de sociedad que se fundamenta en un conjunto de valores –justicia, tolerancia, libertad, paz, cooperación, solidaridad, no discriminación, etc.- y en los principios democráticos de convivencia: pluralismo, participación y respeto. De esta forma,

se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. La relación completa de principios y fines permitirá asentar sobre bases firmes el conjunto de la actividad educativa.

(LOE, Preámbulo, p. 7)

Por otro lado, la LOMCE (2013), también nos habla de diversidad en un sentido más práctico y orientado a la vida académica, social y laboral, hablando de *talentos* y *trayectorias*, siendo una ley más pragmática en este sentido.

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias.

(LOMCE, Preámbulo, p.1)

Más adelante, la LOMCE añade información a lo que nos introduce en un primer lugar cuando nos habla de talentos, trayectorias y expectativas, justificando el sentido y la finalidad de dicha ley en cuestiones de diversidad, de esta forma:

Las rigideces del sistema conducen a la exclusión de los alumnos y alumnas cuyas expectativas no se adecuan al marco establecido. En cambio, la posibilidad de elegir entre distintas trayectorias les garantiza una más fácil permanencia en el sistema educativo y, en consecuencia, mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional.

(LOMCE, Preámbulo, p.7)

Así, podemos compartir la idea de que nos encontramos ante un marco normativo favorecedor del desarrollo práctico de la educación intercultural en la escuela, no sólo porque implica el respeto y aprovechamiento de la diversidad cultural, sino que además posibilita el planteamiento de focalizar una cultura de la diversidad en la escuela que significa ir más allá de la interculturalidad en términos de conocimiento cultural.

Como bien ha explicado J. Torres (2008), el sistema educativo es consciente de la necesidad de interculturalizar el currículo y de la oportunidad de aplicarlo a las aulas, por eso, a lo largo de los últimos años, ha ido tomando algunas medidas, aunque prácticamente ha dejado de lado el núcleo duro del currículo escolar, cayendo en diversas estrategias curriculares inadecuadas. Siguiendo a Peñalva y Sotés (2009: 398), podemos afirmar que

las leyes orgánicas educativas españolas recientes han recogido la interculturalidad de forma bastante escasa y han relegado a los decretos de desarrollo las referencias más concretas. Al mismo tiempo, se ha delegado en las Comunidades Autónomas toda orientación con respecto a la organización de los planes de escolarización y éstas han abordado estos planes según sus particularidades. Pero probablemente sean los centros educativos los que mediante la implicación de su profesorado, y con menos recursos de los necesarios, hagan más por la consecución de la interculturalidad. La diversidad cultural, que no está desligada de la diversidad individual, impregna la escuela de hoy y además se concibe como un valor; por lo tanto, no debería ser sólo un problema sino una oportunidad educativa para todos.

Algunos términos que se comienzan a utilizar durante el final del siglo XX e inicios del XXI asociados a la inclusión, la diversidad, la equidad y la interculturalidad son el de tolerancia, justicia social y, su antítesis como término a evitar en su utilización, discriminación.

La Guía INTER (2005) relaciona el concepto de tolerancia con la libertad de expresar creencias, prácticas o acciones. Hablar de una persona o un grupo que actúa de forma tolerante implica que tienen el poder de prohibir o interferir en aquello que están tolerando, pero eligen no hacerlo.

Muchos de los argumentos a favor de una política de tolerancia respecto a creencias o acciones particulares obedecen a motivos pragmáticos o de cautela. Se esgrimen en función de los costes sociales, económicos o políticos de la intolerancia. Otro argumento a favor de la tolerancia proviene del escepticismo moral o religioso. En las sociedades occidentales modernas, el debate sobre el alcance y los límites de la tolerancia ha girado en torno a la raza, religión, género, orientación sexual y afiliación profesional. Por otro lado, la justicia en la teoría social trata de los principios que regulan las desigualdades sociales y económicas; o, en otras palabras, de cómo asegurar la justicia en la sociedad. Sin embargo, cada ideología política entiende estos principios de forma diferente.

En contextos educativos, la justicia social implica la inclusión de alumnos “diferentes” o en desventaja, asegurando las condiciones para el desarrollo óptimo del potencial de todos y todas, independientemente de su procedencia socio-cultural. La escuela debería, por tanto, satisfacer las necesidades de todos los alumnos, y no exigir que ellos asimilen o se ajusten a los valores euro-céntricos de clase media predominantes en la mayoría de centros escolares.

De acuerdo con Gorski (2000), los ideales de justicia social están en la base de la educación intercultural, junto con la equidad, y la preocupación por facilitar experiencias educativas en las que todos los alumnos aprendan y se desarrollen plenamente como personas socialmente críticas y activas local, nacional y globalmente. La educación intercultural reconoce que la escuela es esencial para sentar las bases de la transformación de la sociedad y la eliminación de la opresión y la injusticia.

La discriminación directa se da cuando una persona, por razón de su raza u origen étnico, recibe en condiciones similares un tratamiento menos favorable que el que recibe otra persona. Existe discriminación indirecta cuando una medida, criterio, o práctica aparentemente neutral coloca en situación de desventaja a personas de determinado origen racial o étnico en comparación con otras personas, a menos que esa

medida, criterio o práctica se justifique objetivamente por una finalidad legítima, y los medios para conseguir esta finalidad sean adecuados y necesarios.

La discriminación institucional se da cuando la normativa o las prácticas institucionales/administrativas, conllevan un tratamiento injusto de un grupo étnico particular con respecto a otro grupo. Respecto a la definición de este tipo de discriminación no hay consenso. Esta implica que las medidas de acción o discriminación positiva pueden considerarse como discriminatorias. En este sentido puede ser útil considerar la definición de “the International Convention on the Elimination of all forms of Racial Discrimination” sobre discriminación racial, en concreto la última parte en la que se afirma las medidas de acción positiva no se considerarán como discriminación. Así, en el Artículo 1.4. se dice que:

las medidas especiales adoptadas con el único propósito de asegurar el progreso adecuado de ciertos grupos étnicos o individuos que necesitan dicha protección pueden ser necesarias para garantizar que dichos grupos o individuos disfruten de los mismos derechos humanos y libertades fundamentales; y no se considerarán como discriminación racial siempre y cuando dichas medidas no lleven al establecimiento de derechos diferentes para distintos grupos, y que no continúen o se mantengan una vez que se hayan conseguido los objetivos para los cuales se adoptaron.

En el estudio que Arendt (2007) realiza sobre el caso de Little Rock, nos presenta un caso real de racismo y segregación a la vez que reflexiona sobre ciertos acontecimientos que podríamos aplicarnos a nuestra vida cotidiana independientemente de nuestras circunstancias y nuestra procedencia.

En este lugar se impone una medida social para la integración, un proyecto piloto que para Arendt es una utopía, ¿cómo podemos educar a los niños para el futuro si no sabemos cómo será? El orgullo de las personas implicadas en este proyecto, que fomentaba la inclusión de personas de raza negra en las instituciones escolares que antaño eran de uso exclusivo de personas de raza blanca, estaba íntimamente ligado a su propia integridad. Porque Arendt reflexiona sobre la idea de que no se consultó verdaderamente el punto de vista de ninguno de los implicados, y que este proyecto fue, en todo caso, un experimento en el que se expuso a los menores a los problemas y conflictos que los mayores no eran capaces de resolver por sí mismos.

Arendt nos hace ver que existían problemas más importantes en ese momento por solucionar, la actitud hacia los negros se había convertido en una tradición, y el racismo iba asociado a un problema de incultura mayor, que no se iba a solucionar imponiendo la integración en las aulas. En este caso, pusieron en manos de los niños el problema que los adultos no pudieron, o no quisieron resolver por ellos mismos.

La perspectiva de Arendt nos dice que sólo somos iguales en el cuerpo político, ya que en la sociedad siempre existirá la idea de superioridad o inferioridad según las características de cada uno. La sociedad hace que nos agrupemos en grupos, este es el momento en el que surgen las diferencias, y con ellas, la clasificación, y la jerarquización de esta diversidad.

La alteridad como concepto asociado a la discriminación.

Han existido a lo largo de la Historia reciente diferentes concepciones en cuanto a la diversidad cuando la consideramos parte de la alteridad. Siguiendo a Skliar (2002), una concepción surgida en la modernidad, durante la mayor parte del Siglo XX consideraba al otro como fuente de todo mal. Ajeno, extraño, pero no sólo eso, sino que también negativo y perjudicial. Más adelante, comienza a vislumbrarse al otro como sujeto pleno de un grupo cultural, pero obviando su identidad como sujeto único o diverso dentro de ese grupo, adjudicando categorías de homogeneidad y permanencia dentro de los grupos culturales.

Finalmente, Skliar nos habla de una concepción del otro como sujeto a tolerar, teniendo dos vertientes fundamentales: la asimilación individual y el reconocimiento del grupo. El racismo ha impregnado e impregna todavía toda la cultura occidental, la que se encuentra en los currículos escolares y universitarios, la que se transmite a través de los medios de comunicación, la que se vive y recrea en la vida cotidiana. La modernidad es sólo una forma cultural que no tiene ningún derecho a colocarse en la cúspide de las jerarquías de las formas de ser.

3.3. Libros de texto y asignatura de Educación para la Ciudadanía.

El objetivo de la educación intercultural, de la atención a la diversidad, tanto funcional como cultural, es crear desde la escuela una comunidad que acoja, utilice y respete las diferencias. El primer nivel donde poder comprobar estos objetivos es en la normativa, pero existe un segundo nivel de aplicación más práctica en las aulas, los libros.

La principal fuente de aprendizaje en las escuelas son los libros de texto. Debemos tener en cuenta que los libros de texto son un potente recurso de conocimientos y estos tienen el poder de transmitir ciertos valores que podemos orientar hacia la consecución de los objetivos interculturales, de atención a la diversidad y los derechos humanos, la conciencia cívica y ciudadana y la convivencia en sociedad.

Álvarez (2009) nos introduce en el análisis de los libros de texto, en función del tratamiento que dan a la diversidad cultural. Esta tarea es necesaria por parte de todo docente para valorar el grado de adecuación de los contenidos hacia el tratamiento de la diversidad que queremos fomentar en las aulas. Para Álvarez, el contenido de los libros de texto proporciona al alumnado una información incompleta desde la perspectiva de la educación intercultural.

Existe etnocentrismo en los libros de texto españoles, pero a pesar de ello, sus contenidos son muy valorados socialmente. Para desmitificar ideas es preciso un análisis muy significativo del tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto. En primer lugar, es preciso un análisis descriptivo, que debe tener unas características básicas, como son la ficha bibliográfica, la organización de los contenidos y los enunciados sobre aspectos generales. Posteriormente, habrá de realizarse un análisis del tratamiento que dan a la diversidad cultural. En un inicio, se analizarían las imágenes que aparecen en el libro de texto, éstas deben ser coherentes con el texto al que acompañan, constituyendo un binomio armónico, evitando los estereotipos y prejuicios y observando la presencia o ausencia de grupos culturales.

Las actividades, nos señala la misma autora, también deben ser analizadas, tienen que responder a unos objetivos que tengan en cuenta los conocimientos previos, que ofrezcan motivación y relación con la realidad, promoviendo la interrogación y el cuestionamiento, al mismo tiempo que permitiendo la elaboración y construcción de

significados y el desarrollo de hábitos, destrezas y habilidades. Estas actividades deben ser tanto individuales, que potencien la diversidad, como grupales, que permitan la cooperación.

Otro aspecto analizar serían los mapas y planos, que deben contribuir a la comprensión del mundo más como una comunidad de pueblos que como una simple suma de estados. Los textos de apoyo también serán objeto de análisis, éstos son una condición necesaria para transmitir el mensaje de que el conocimiento se construye a través de fuentes y enfoques diversos. El siguiente aspecto a analizar serían los personajes, presentados destacando su influencia en la vida del grupo de pertenencia.

El análisis de los conceptos se basará en una reflexión acerca del respeto que muestran a la diversidad cultural y al servicio de una educación intercultural. Finalmente, teniendo en cuenta a Álvarez (2009), un apartado imprescindible a analizar es el lenguaje. Las explicaciones deben estar contextualizadas, se debe cuidar la ortografía y debe estar acompañado de imágenes que faciliten la comprensión y la contextualización de lo que se quiere transmitir.

La educación intercultural abarca la educación para los derechos humanos y la educación en valores, la cual implica la educación social o educación para la ciudadanía. De esta forma, existirían tres niveles o grados para educar en valores:

- Relaciones interpersonales.
- Instituciones.
- Tareas curriculares. Es en este tercer nivel donde deberían abordarse los temas socialmente más relevantes y controvertidos; el desarrollo de las capacidades psicomorales; el conocimiento de la cultura moral, desde la Constitución española a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pasando por los textos más emblemáticos que se han producido a lo largo de la historia y que nos ofrecen modelos, normas y principios para afrontar, gestionar y resolver los conflictos personales y colectivos (Puig, 2005).

La educación para la ciudadanía supone asumir:

1. Una responsabilidad social y moral: aprender a tener confianza en sí mismo/a y un comportamiento responsable social y moral hacia los demás, tanto dentro de la clase como fuera de ella.
2. Participación comunitaria: aprender acerca de, e implicarse de manera útil en la comunidad o barrio.
3. Implicación política: conocer las instituciones, problemas y prácticas de nuestra democracia, y aprender a participar eficazmente en la vida de la nación, local, regional y estamentalmente.

La ciudadanía engloba aspectos tanto legales como otros relacionados con la comunidad y la participación en el sentido más amplio. El panorama político está cambiando rápidamente en la actualidad y el concepto de ciudadanía tenderá a cambiar en respuesta a esto.

3.4. Diversidad funcional y diversidad cultural.

Como se ha comentado con anterioridad, la diversidad funcional hace referencia a las personas con NEE. Las NEE se distinguen entre el alumnado con discapacidad física, psíquica, cognitiva o sensorial y el alumnado con trastornos de conducta. Así mismo, las NEE se clasifican dentro de otro grupo denominado Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que comprenden las NEE, el alumnado que se incorpore de manera tardía al sistema educativo, el que precise de acciones de carácter compensatorio y el que presente altas capacidades intelectuales.

Podemos comprobar que en estas clasificaciones de NEE y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo no se contempla al alumnado con unas características culturales diferentes a la mayoría. Lo más cercano que encontramos puede ser la atención al alumnado que se incorpore tardíamente al sistema educativo, pero no atiende a la diversidad cultural de ese alumnado. La ley y, en general, la teoría, no refleja una serie de necesidades sociales y culturales que en gran parte todos tenemos, pero con mayor intensidad aquellos que pertenecen a una minoría cultural dentro de una sociedad mayoritariamente regida por parámetros culturales diferentes. Todos somos diversos culturalmente hablando, y esta atención a la diversidad cultural no se refleja normativamente. También lo somos funcionalmente, pero esto parece tener mayor predominancia en currículos escolares.

Por otro lado, la clasificación de alumnado con diversidad funcional es amplísima: discapacidad auditiva, discapacidad visual, trastornos graves de conducta, dificultades de aprendizaje, etc. Estableciendo una serie de estrategias o pautas de actuación para cada una de estas capacidades diversas. Ahora bien, en cambio, la diversidad cultural no posee ningún tipo de reconocimiento a nivel organizativo. No encontramos en ningún documento legislativo la referencia o la distinción entre cultura occidental y oriental, cultura europea y americana, cultura africana y cultura asiática, por poner algún tipo de clasificación como ejemplo, aunque sería imposible, dada la dificultad de etiquetar y organizar las culturas, tal y como nos muestra la definición de cultura que establecimos en apartados anteriores. Tal y como nos dice Carbonell (2005: 91) “la clasificación del alumnado en grupos homogéneos es casi siempre contraria a la equidad”. En cualquier caso, no encontramos referencias a cómo actuar ante la diversidad de culturas, de

pensamientos, de ideas, procedencias, género... que pudiéramos encontrarnos en un aula.

Estamos haciendo referencia a que la educación intercultural es un vehículo de apertura y de fomento de la formación para la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Banks, 2004). Esto supone que cualquier acción o medida educativa denominada intercultural y concebida en el contexto escolar, puede y tiene la potencialidad de influir y generar procesos educativos de carácter comunitario. Así, la institución escolar se convierte en un lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural, por ser un contexto ideal para que alumnos y adultos (profesorado y familias) concreten y se ejerciten en los valores democráticos y de la diversidad en un escenario que promueve la inclusión y la no discriminación (Echeita et al. 2009). Desde este enfoque, la escuela intercultural es inclusiva y viceversa. Peñalva y Sotés (2009) realizan un estudio sobre el concepto de cultura y de educación intercultural, poniendo de manifiesto la importancia de llevar a cabo proyectos y actuaciones concretas en este ámbito:

A la hora de planificar las actuaciones concretas, las investigaciones desde el campo de la pedagogía arrojan luz sobre qué elementos engloba el concepto de “cultura” y cuáles dentro de él tienen mayor significación en la educación. Se clarifican así cuestiones sobre las bases teórico-conceptuales, el contexto sociológico, los enfoques metodológicos o las competencias interculturales. En la práctica, algo sobre lo que constantemente se ha llamado la atención es la formación del profesorado como uno de los retos que no acaba de hacerse realidad. Por ello, hay en marcha proyectos como el Proyecto INTER, con el objeto de trazar el mapa de la diversidad cultural y elaborar programas de formación de profesorado en diversos países de la UE participantes, entre ellos España.

(Peñalva y Sotés, 2009: 398)

Es preciso legitimar la diferencia cultural y aprovecharla, para enriquecer la convivencia y el aprendizaje cooperativo. Distintas formas de ver, mirar, sentir y comprender la realidad social y educativa, a través del intercambio, la participación, el aprendizaje compartido, la innovación curricular y la mejora de la convivencia escolar.

El profesor competente, desde la perspectiva intercultural, tal y como nos dice Leiva Olivenza (2010), es aquel que tiene la habilidad de interactuar con “otros”, de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre diferentes perspectivas y de ser consciente crítica y reflexivamente de sus propias valoraciones sobre la diversidad cultural. La competencia intercultural se compone de conocimientos, habilidades y actitudes de respeto y aceptación de la diversidad cultural como un valor educativo de primer orden en el quehacer pedagógico. Las actitudes constituyen la base de la competencia intercultural del profesorado.

Se deben establecer relaciones de confianza para que se promueva un clima de respeto e igualdad en el centro educativo, mejorando la competencia intercultural del profesorado, potenciando la autoestima de los alumnos inmigrantes, fomentando las habilidades de conocimiento y respeto a la diversidad cultural, favoreciendo la interacción y la comprensión cultural y social y ayudando al alumnado a mantener sus raíces al mismo tiempo que se facilita su integración en la sociedad de acogida. Ayudaría incluir un modelo inclusivo de acción educativa para las escuelas.

Aguado (2003) y Soriano (2008) subrayan la necesidad de ir construyendo un modelo inclusivo de acción educativa para las escuelas interculturales, y en términos generales, para todas las escuelas sin ningún tipo de excepciones. Entre las principales características que pueden definir este modelo, proponemos las siguientes:

- El profesorado debe promover actitudes democráticas, solidarias e interculturales.
- La comunidad educativa necesita reflejar y legitimar la diversidad cultural, lingüística y étnica existente en su contexto socioeducativo.
- El currículum y los materiales didácticos deben presentarse desde diferentes perspectivas culturales, sobre conceptos, procedimientos y valores.
- Tanto el profesorado como el alumnado y familias necesitan adquirir competencias interculturales para la mejora de la convivencia y la gestión positiva de los conflictos interculturales.
- Los equipos directivos deben impulsar la participación activa y crítica de todos los agentes sociales y educativos del contexto escolar.

- La comunidad educativa requiere de todos los apoyos sociales y escolares disponibles para aprovechar educativamente la diversidad cultural como una riqueza y no como un problema.
- El docente debe convertirse en creador y recreador crítico de materiales curriculares interculturales, formándose en estrategias educativas interculturales inclusivas y creativas, así como en destrezas socioemocionales de afrontamiento ante los conflictos interculturales.
- La formación intercultural ha de plantearse en términos de comunidades de aprendizaje, de tal manera que todos los agentes educativos deben formarse en materia de interculturalidad fomentando la cooperación, la innovación y la experimentación intercultural.

La competencia intercultural es necesaria para todo el alumnado, porque todos ellos deben aprender a vivir juntos en una sociedad plural desde muchos puntos de vista, compleja, conflictiva, democrática y libre.

Siguiendo la guía INTER,

Una sociedad multicultural se define principalmente como una sociedad en la que existen diferentes grupos culturales basados en valores comunes, por ejemplo el idioma, sus obligaciones cívicas, etc. Una sociedad multicultural puede definirse en relación al concepto de multiculturalismo, que viene a referirse a:

- a) El estado de una sociedad o del mundo en el que existen distintos grupos culturales y étnicos considerados como políticamente relevantes.
- b) Un programa, iniciativa o política, que aboga por o promueve dicha sociedad.

(Guía INTER, 2005: 214)

Todas las sociedades pueden definirse como multiculturales, incluso aunque sólo exista un grupo étnico; el adjetivo multicultural va más allá de lo multi-étnico o multi-racial y abarca diversas culturas y sub-culturas en la sociedad. Esto incluye a las culturas de minorías discriminadas como las personas discapacitadas, los grupos de gays y lesbianas, personas mayores y también a las mujeres. La etnicidad o la lengua son sólo un aspecto más de la cultura y de las sub-culturas, que son diversas por naturaleza en

cualquier sociedad. Por tanto, la homogeneidad cultural es, y ha sido siempre, un mito. Y es que, siguiendo a Kymlicka,

la marginación de las mujeres, los gays y los discapacitados atraviesa fronteras étnicas y nacionales: se da en las culturas mayoritarias y en los Estados-nación, así como dentro de las minorías nacionales y los grupos étnicos, por lo que debe combatirse en todos esos lugares. Por tanto, una teoría que contemple los derechos de las minorías culturales debe ser compatible con las justas reivindicaciones de los grupos sociales que se encuentran en situación de desventaja.

(Kymlicka, 1996: 36)

Tal y como señalan Smelser y Baltes (2001), las sociedades humanas siempre han sido culturalmente diversas, y desde luego la mayoría de las sociedades políticas organizadas. Sin embargo, durante gran parte de la historia de la filosofía política occidental, los ideales políticos que han primado, han dado por hecho que los ciudadanos compartían no sólo un estatus político similar, sino también una herencia, una lengua y una cultura comunes.

Las cuestiones a debate más actuales en filosofía política respecto a una sociedad multicultural son: ¿necesita la justicia social una cultura común para incentivar la buena voluntad y los sacrificios que normalmente demanda a los ciudadanos? ¿Puede una sociedad política ser estable si se pone demasiado énfasis en la diversidad de sus gentes y culturas? ¿Pueden las instituciones democráticas funcionar y verse como legítimas si los ciudadanos del Estado hablan diferentes lenguajes, tienen puntos de vista diferentes, e incluso perciben la historia de su nación de forma diferente?

3.5. Todos en Diversidad.

Skliar (2005) nos hace replantearnos el concepto de diversidad que se ha construido desde su aparición hasta la actualidad, así como la interculturalidad o educación intercultural asociada a ese término. Plantea la idea de que el uso de ciertos términos son una revuelta del lenguaje etnocéntrico, un etnocentrismo oculto y disimulado en acciones o utilización de conceptos que a priori puedan parecer conciliadores en cuanto a la diferencia y la diversidad.

Las culturas, según Skliar, no son esencias, identidades cerradas que permanecen a través del tiempo, sino que son lugares de sentido y de control que pueden alterarse y ampliarse en su interacción. Lo que debemos hacer es unir el juicio a un examen de los contextos y situaciones concretas.

En esta última forma de comprender la diversidad como asociada a la tolerancia, estamos en la disyuntiva de poder considerarla como un sinónimo de la indiferencia. A través de la comprensión de la diversidad, comprendemos las relaciones sociales, comprendemos la forma de ser y de actuar de otras personas y comprendemos el funcionamiento del mundo en su más amplio sentido social. Es por esta razón que Skliar (2005) nos habla de la importancia de educar en la diversidad, por y para el otro, en respeto a la diferencia y la pluralidad:

Consideramos el acto de educar como una puesta a disposición del otro de todo aquello que le posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto. Una educación que apueste a recorrer un itinerario plural y creativo, sin patrón ni reglas rígidas que encorseten el trayecto y enfatice resultados excluyentes.

(Skliar, 2005: 152)

En este sentido, sería más conveniente hablar de “necesidades individuales” que afectarían a todos los alumnos, no de la clasificación y del etiquetado del que hablábamos con anterioridad, que se desarrolla en la normativa actual y que hace referencia a las Necesidades Especiales de Apoyo Educativo, dentro de las que se hace dicha clasificación. Así, tal y como Ainscow y Tweddle (1988) a este respecto:

Todos nosotros en el servicio educativo debemos intentar erradicar la utilización de todas las formas de etiquetado, incluyendo la de “necesidades especiales” que ahora está de moda, reconociendo que son esencialmente discriminatorias. En su lugar, debemos encontrar vías de reconocimiento de la individualidad de cada alumno, que todos los niños experimenten dificultades de aprendizaje y que todos pueden experimentar éxito.

(Ainscow y Tweddle, 1988: 69).

Este planteamiento, que otorga un énfasis máximo a las características individuales de cada alumno, tiene el gran valor de subrayar las diferencias entre los alumnos y de concretar la tarea principal de la educación en responder de forma satisfactoria a todas ellas. Debemos ser capaces de combinar los rasgos comunes con las características propias de cada alumno y de su contexto. Todos somos personas que tenemos múltiples identidades personales. Ante esto, lo que debemos hacer es abrirnos a la comunidad.

La educación intercultural se postula como un enfoque pedagógico transformador al considerar la educación como una construcción eminentemente social y comunitaria. Se debe promover la intervención de asociaciones que apoyen la acción tutorial del profesorado y el aprendizaje servicio. Es necesario extender la interculturalidad de la escuela a la vida/calle.

El aprendizaje servicio consiste en el aprendizaje de una serie de valores, competencias y actitudes a través de los servicios a la comunidad. Normalmente, las instituciones a través de los centros educativos promueven este tipo de iniciativas para fomentar la participación y la involucración de diferentes sectores de la comunidad en el aprendizaje y la enseñanza, al mismo tiempo que se enseñan valores y civismo. Siguiendo a Puig (2009):

El aprendizaje servicio es una metodología pedagógica de alto poder formativo [...] En el aprendizaje servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas.

(Puig, 2009: 9)

No podemos confundir el aprendizaje servicio con el voluntariado, puesto que éste no implica necesariamente aprendizaje de conocimientos y valores, aunque sí servicio a la comunidad.

Para cambiar nuestra práctica intercultural debemos cuidar nuestra concepción pedagógica sobre la interculturalidad y mejorar la formación intercultural del profesorado. Para construir la interculturalidad es preciso afirmar la propia cultura en su relación con las otras culturas, a través del intercambio y la valoración crítica. Como ha escrito Tadeu da Silva (2001), la perspectiva interculturalista amplía y radicaliza la pregunta fundamental relativa al currículo: ¿qué es lo que cuenta como conocimiento? ¿Qué conocimientos se consideran válidos? Para ello, la Guía INTER (2005: 2) nos propone una serie de ideas para interculturalizar el currículo:

- Un replanteamiento crítico de las principales ideas y metas de la Educación.
- La perspectiva de la Educación Intercultural como una estrategia para formar ciudadanos de sociedades multiculturales, y que concibe la diversidad como una riqueza común.
- Entender la Educación como una forma de desarrollar capacidades y estrategias individuales para vivir en una sociedad multicultural.
- Desarrollar una actitud crítica hacia los valores, aprender a resolver conflictos y llegar a ser capaces de convivir con normas de conducta diferentes.
- Utilizar el relativismo cultural.
- Ser consciente de la necesidad de luchar contra la discriminación individual y el racismo: sus procesos, factores y consecuencias.
- Demostrar la necesidad de la educación antirracista en las aulas para todos, incluyéndonos a nosotros mismos.
- Impulsar adaptaciones curriculares en las clases teniendo en cuenta el punto de vista de los alumnos, y promoviendo la cooperación y la empatía.
- Desarrollar competencias comunicativas, trabajo en grupo, cooperación y mediación social.
- Incentivar mejores y más estrechas relaciones entre la familia, el colegio y la comunidad.
- Valorar y evaluar todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, en vez de únicamente los conocimientos de los alumnos.

La igualdad de oportunidades y recursos implica que todas las habilidades, talentos y experiencias de los estudiantes tienen que tomarse como un punto de partida válido para construir procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la justicia y la genuina posibilidad de equidad en el desarrollo académico de todos. Ello implica necesariamente un equilibrio entre lo formal y lo informal, lo individual y lo colectivo, el proceso y el producto, la diversidad y la unidad; exige, además, una coordinación de esfuerzos para conseguir al mismo tiempo cambiar, lograr una positiva autoestima, autoconfianza y seguridad en sí mismo, así como también una cierta claridad de visión que nos permita superar muchos dilemas y paradojas. La puesta en marcha de medidas que promueven la igualdad de oportunidades pone a prueba tanto nuestra capacidad de tolerancia como la habilidad para apreciar la diversidad como una fuerza valiosa, en vez de como una debilidad que es necesario superar. Es necesario que las escuelas pongan en práctica medidas que promuevan la igualdad de oportunidades, pero no es menos necesario que esas mismas medidas encuentren contrapartidas en el ambiente de trabajo, en la familia y en el resto de la sociedad.

(Guía INTER, 2005: 3)

La transformación de la escuela precisa del enfoque intercultural. Paul C. Gorski nos dice al respecto que

la educación [intercultural]² es un enfoque orientado a la transformación progresiva de la educación que propone una crítica global de las actuales deficiencias, fracasos y prácticas discriminatorias en educación. Se fundamenta en ideales de justicia social y equidad educativa, y se orienta a proporcionar experiencias educativas en las que todos los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades y su conciencia social, y se conviertan en seres activos en los ámbitos local, nacional y global. La educación [intercultural] considera la escuela como un espacio imprescindible para impulsar la transformación de la sociedad y la eliminación de la opresión y la injusticia.

(Citado en Guía INTER, 2005: 18)

² En la cita original se hablaba de educación multicultural pero por razones de conceptualización y precisión en el desarrollo del trabajo, realicé la modificación oportuna para darle sentido a los diferentes razonamientos. El término *multicultural*, entendido en relación al concepto de interculturalidad que utilizamos en este trabajo, se diferencia del mismo en que el primero de ellos hace referencia a la coexistencia de culturas, mientras que el segundo se refiere a la interrelación y la convivencia de las culturas, basada en el respeto y la valoración de las diferencias. Aún así, algunos autores siguen utilizando el término *multiculturalidad* en el sentido amplio que responde al concepto de *interculturalidad*, por razones anteriormente justificadas, cambio este término por el más adecuado en este momento.

La educación intercultural es al mismo tiempo una idea, un movimiento de reforma educativa y un proceso (Banks, 1997). Como idea, persigue la creación de iguales oportunidades educativas para todos los estudiantes, incluyendo a los que tienen diferente procedencia racial, étnica o de clase social. La educación intercultural trata de conseguir esta igualdad de oportunidades para todos a través de un cambio global del entorno escolar, de forma que las diferencias étnicas y culturales presentes en la sociedad se vean reflejadas en las aulas. La educación intercultural es un proceso, porque sus metas son ideales que los profesores y las autoridades educativas deberían tratar de alcanzar constantemente.

Todos somos diferentes de otros seres humanos y todos somos de alguna manera, diversos. Para trabajar en grupo diverso es necesario:

- Descubrir de manera explícita lo que tenemos en común con los demás y lo que nos distingue de ellos.
- Negociar objetivos, intereses comunes y normas de comportamiento que nos van a permitir conseguirlos, como grupo, sin dejar de prestar atención y respeto a las diferencias.

Algunas de las recomendaciones para orientar la creación de un clima comunicativo en el aula se derivan de las actuaciones del profesor consideradas como promotoras de un ambiente saludable por Nieda (1993: 63) son:

- Valorar cualquier logro de los alumnos por pequeño que sea.
- No realizar descalificaciones totales a un trabajo o un proyecto.
- Indicado un fallo o una deficiencia, sugerir posibilidades de superación.
- Destacar las conductas tolerantes y flexibles.
- Agradecer las actitudes que tiendan a buscar soluciones a los problemas.
- Valorar los esfuerzos empleados en la realización de la tarea.
- Elogiar la independencia de criterio y la capacidad de ser consecuentes.
- Organizar la clase según una serie de normas de convivencia previamente negociadas.
- Una vez consensuada una norma o determinado un plazo para la realización de la tarea, exigir su cumplimiento.

- Ante la aparición de un conflicto, pedir la formación de una comisión de alumnos que lo estudie y proponga soluciones.
- Ser capaces de pedir disculpas y subsanar errores.
- Terminado un período de trabajo, propiciar la reflexión para que los grupos analicen el proceso, destaquen aciertos y errores y propongan sugerencias de modificaciones por escrito.
- Facilitar encuentros con padres, madres y profesionales diversos que estén contentos con su trabajo y transmitan sus experiencias.
- Dedicar jornadas de reflexión sobre personas o grupos cuya actividad haya contribuido a la mejora de la humanidad o de la comunidad.
- Organizar exposiciones científicas, ferias de plantas, de libros, de aparatos diseñados por los estudiantes, de utensilios propios de la zona, donde se realicen experiencias de auto-organización y gestión que preparen a los alumnos para la vida activa.
- Propiciar una metodología investigadora que potencie la autonomía, la autoestima, el razonamiento y la independencia de criterio.

3.6. Propuestas de cambio.

Este trabajo estaría incompleto y vacío si no se dedicara un apartado a la proposición para la resolución de las propias dificultades analizadas durante el mismo, es por ello que se analizan a continuación algunas propuestas de cambio estudiadas y con posible aplicación en las aulas, a efectos de subsanar los posibles problemas surgidos de análisis erróneos en leyes sobre diversidad, en su máxima comprensión del término. La idea principal que se pasa a desarrollar a continuación y de la que hemos hablado con anterioridad es la de educación intercultural, que aúna la diversidad en su conceptualización más amplia e incluye: participación de alumnado, profesorado, familia y comunidad al mismo nivel e implicación, planteamiento de recursos y actividades, organización del tiempo y del espacio, metodología o estrategias de enseñanza y aprendizaje y, finalmente, evaluación de una propuesta en interculturalidad.

Los principios de interculturalidad deben estar presentes en los currículos escolares, proponiendo actividades interculturales para favorecer la integración. Consideraremos la interculturalidad desde una dimensión más abierta, optimista y comprometida con toda la comunidad educativa.

Debemos fomentar la participación de las familias inmigrantes y entender la educación intercultural como reflexión profunda y respuesta práctica a la realidad educativa de la diversidad, a través de un conocimiento cultural y de los aspectos afectivos. Evitar actitudes racistas, prejuiciosas, estereotipadas y xenófobas pasa por todo este proceso de reflexión que nos propone la educación intercultural.

Hacer una educación explícitamente antirracista supone tener claro que el racismo es algo más que un conjunto de prejuicios y estereotipos. Se trata de un fenómeno profundamente ideológico, que puede adoptar formas enormemente variadas y sutiles. Una línea de trabajo ineludible pasa por el lenguaje, controlar los incidentes racistas y un compromiso con la igualdad en todos los sentidos.

La guía INTER (2005) nos presenta tres caminos complementarios para interculturalizar el currículo escolar:

- Revisar objetivos, contenidos y materiales, mejorando su científicidad y funcionalidad, de modo que el alumnado pudiera comprender mejor la realidad.
- Aspectos más plenamente pedagógicos: organización, metodología, evaluación, técnicas y estrategias didácticas...
- Educación en valores y ética: Educación antirracista a través del esfuerzo de sistematización y de rigor del profesorado, además del abordaje institucional.

La revisión del currículo debería afectar a todas las áreas, porque todas ellas pueden contribuir a alcanzar un aprendizaje más científico, más eficaz, pero también más funcional y más justo.

La idea de diversidad en el proceso de aprendizaje presenta una serie de ventajas y de desafíos, es labor de los docentes como promotores y guías la de solventar estos desafíos y guiar a la comunidad educativa en la resolución de problemas.

Por un lado, la clase podría beneficiarse de las siguientes formas:

- Incrementar la diversidad significa incrementar la exposición de los alumnos a situaciones diferentes y a distintos bagajes y se incrementa el número de estrategias y habilidades a adquirir.
- Adoptar la perspectiva de la diversidad nos obligaría a rechazar la idea del estudiante modelo.

En cambio, también nos encontramos una serie de dificultades:

- La proporción entre estudiantes y profesores debe ser sensiblemente reducida, y ello significa inevitablemente invertir más dinero en Educación.
- Se debe contratar profesorado especializado para ayudar a los profesores a tratar a los estudiantes de una forma individual.
- Se debe desarrollar toda una serie de recursos y es necesario hacerlos fácilmente accesibles a los profesores.
- El currículo debe estar dividido en dos partes:

- Un núcleo realista de fundamentos indispensables para que sean adquiridas por todos los alumnos que incluya estrategias que van más allá de la mera información.
- Un cuerpo de información complementaria que será empleado cuando haya tiempo, espacio e interés.

Si la educación, en general, se convirtiera en un proceso colectivo en vez de individual, todos los alumnos se beneficiarían con el proceso y cada uno de ellos podría jugar un papel significativo en vez de aprender de una forma pasiva –y algunas veces aburrida–. Dentro de este marco del aprendizaje colectivo, la diversidad será vista como una riqueza positiva para el grupo, en vez de cómo un problema o un obstáculo para alcanzar individualmente una serie de objetivos fijados desde fuera.

Para realizar una buena planificación y adaptación del currículo a la educación intercultural, se precisan una serie de cambios, como el análisis crítico del mismo, el cambio de los libros de texto, la adaptación del currículo a y con los alumnos, el aprendizaje cooperativo y la manifestación explícita de expectativas.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Necesitamos realizar un diseño curricular para un contexto concreto, por lo que tendremos que pensar en las condiciones específicas que nos rodean y en nuestros supuestos básicos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El criterio para seleccionar una estrategia apropiada debe tener en cuenta:

- Cuáles son los objetivos de nuestra práctica educativa.
- Cuáles son nuestros principios básicos sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Cuáles son las necesidades reales de nuestros estudiantes en un contexto escolar específico.

La enseñanza debe ser concebida como una posibilidad para la producción o construcción de conocimiento (Freire, 1964). Asumimos dos principios básicos del

aprendizaje: experiencia e interacción. Estos dos principios sugieren la creación de posibles espacios, actividades y situaciones donde profesores y estudiantes cooperan y comparten experiencias.

- a) Aprendizaje experiencial.
- b) Aprendizaje cooperativo.

Algunas estrategias específicas para fomentar la relación, comunicación y, en definitiva, la atención a la diversidad a través de la Educación Intercultural son las siguientes:

- a) Agrupamientos flexibles.
- b) Comunidades de aprendizaje.
- c) Proyectos.
- d) Talleres.
- e) Seminarios.
- f) Rincones.
- g) Módulos.
- h) Tutoría entre iguales.
- i) Role play.
- j) Webquest.

Cuando elegimos actividades debemos considerar la opinión de los estudiantes para que la actividad llegue a ser una experiencia de aprendizaje que les motive.

Lo que se busca al planificar esta serie de estrategias es fomentar la relación y, con ella, la comunicación, proceso básico para crear puentes entre personas diversas y facilitar la comprensión de las diferencias.

Desde la guía INTER, se nos dice que se considera “la comunicación como un intercambio de significados entre individuos a través de un sistema común de símbolos. La educación es siempre comunicación. Desde una perspectiva intercultural, las actividades educativas implican intercambio de significados y construcción de nuevos significados derivados de nuestras experiencias comunes” (Guía INTER, 2005:188)

Merecen una atención especial las estrategias de comunicación y la enseñanza de la lengua escolar. La enseñanza de la literatura comprende una doble dimensión:

- Manifestación cultural.
- Experiencia estética.

El clima escolar influye en las decisiones que los profesores toman en clase. Por esta razón, es importante conocer cómo es nuestra propia organización, qué tipos de recursos podríamos conseguir de la administración, cómo organizamos nuestra clase o qué recursos o materiales específicos debemos adquirir o elaborar por nosotros mismos. Todo ello conlleva considerar otros procesos, como la selección y distribución de recursos materiales y humanos.

Los recursos humanos son un elemento central en educación. Es necesario aprovechar la experiencia y el conocimiento de expertos y personas pertenecientes a distintas organizaciones, para ello, el docente debe ejercer como tutor responsable de una clase y de la administración de sus recursos a través de su rol como tutor.

Siguiendo a Martínez (2006) podemos decir que la acción tutorial es el conjunto de acciones que realiza el centro educativo y todos sus profesionales con el fin de favorecer la formación integral del alumnado y su integración social. Opera en tres planos: el desarrollo personal, la orientación profesional y escolar y la convivencia. Y se desarrolla en los niveles individual y grupal, a través de una serie de actividades o estrategias de tutoría:

- Tutorización del alumno, basada en relaciones de confianza.
- Coordinación: compartir experiencias, tomar decisiones.
- Educación emocional: asambleas y tratamiento de la actualidad.
- Relación con las familias.

Estructura y organización escolar.

La escuela es un sistema complejo donde diferentes órganos interactúan para cumplir una función, para mantener la escuela viva. La escuela es un cerebro, un órgano que

piensa, y aprende, que analiza y toma decisiones. La escuela se encuentra en un estado de cambio y transformación, no es estática, está orientada hacia el cambio y el aprendizaje. En este sentido, cobra especial importancia la conceptualización y toma en consideración de las escuelas democráticas y las escuelas inclusivas.

La idea principal que justificaría nuestras decisiones sobre cómo agrupar a los estudiantes es asegurar su aprendizaje, garantizar que todos los alumnos consiguen los objetivos educativos que nos proponemos.

Nuestro propósito es favorecer el aprendizaje y la enseñanza dentro de las aulas ordinarias, donde todos los niños tengan la oportunidad de desarrollar sus diferentes capacidades. Si se elimina la separación, ofrecemos mayores oportunidades para que exista interacción con el resto de alumnos del grupo clase.

Una escuela percibida como un organismo vivo, con un cerebro, y capaz de promover el aprendizaje a través del continuo cambio y transformación requiere una adecuada distribución del espacio y el tiempo. Se requiere responder a las necesidades de alumnos y profesores. A la vez, debe asumirse que cualquier parte del centro es un lugar para enseñar y aprender.

Al mismo tiempo, cada actividad debe ser considerada como un momento de enseñanza y aprendizaje, incluso de una forma inconsciente. Los programas deberían ser lo suficientemente flexibles como para tener en cuenta las necesidades, rutinas o hábitos de estudiantes diversos. Es importante que los profesores tengan bastante tiempo para planificar las actividades de aprendizaje y colaborar con otros compañeros, o simplemente para reunirse y hablar. El tiempo, en particular, es el más precioso de todos los recursos de la escuela. Es preciso disponer de períodos de tiempo suficientes y periódicos para que los educadores trabajen en grupos pequeños en torno a intereses comunes.

Participación de la comunidad.

Siguiendo la Guía INTER (2005), podemos afirmar que en una sociedad inclusiva todos los individuos tienen la misma posibilidad de participar. Para que la participación sea

posible, es preciso tener ciertas actitudes y expectativas, basadas en el respeto a todas las personas y en la tolerancia hacia los comportamientos de otros diferentes. La escuela tiene un rol central en su enseñanza. Para crear un clima de responsabilidad compartida, se debe facilitar que los estudiantes inicien el proceso ellos mismos. La colaboración juega un papel fundamental y el aprendizaje se basa normalmente en la resolución de conflictos. En este tipo de programas se pide a los estudiantes que resuelvan problemas juntos cuando se da la exclusión física, social o académica de un alumno.

Al participar en contextos de aprendizaje entre iguales, los alumnos se organizan por parejas heterogéneas, de distintas capacidades. Los roles de tutor – aprendiz se van intercambiando, y los alumnos se ayudan unos a otros, evaluando constructivamente el trabajo del otro. Ha demostrado ser una estrategia efectiva para aumentar el rendimiento académico de los alumnos con y sin discapacidades (Fuchs, Fuchs, Mathes y Simmons, 1997; Stevens y Slavin, 1995a, 1995b) e incrementar las interacciones sociales (Kamps, Barbetta, Leonard y Delquadri, 1994).

Pero la colaboración no sólo se daría dentro del aula de clase, sino que también se solicitaría la participación de la comunidad, a través de las familias, instituciones o voluntariado. La colaboración puede darse de diferentes formas y en distintos grados. En colaboración con las familias, se podría ayudar con estrategias educativas para casa y a través del apoyo de los padres en las escuelas para la comprensión de la cultura familiar. Mediante la comunicación y el intercambio, creando canales bidireccionales, como las tutorías o las entrevistas, donde se hable sobre programas escolares y el progreso de los alumnos.

El aprendizaje en casa implicaría la participación de las familias de manera activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, fomentando la participación, la formación, las actividades y los horarios que faciliten su implicación y capacitando a los educadores para trabajar en este sentido, al mismo tiempo en que se les motive para plantear tareas para casa que permitan a los estudiantes compartir y discutir con sus familias aspectos interesantes³.

³ A este respecto destaca el movimiento de las escuelas internacionales que, aproximadamente desde hace una década, está extendiéndose internacionalmente de un modo imparable. A este respecto, véase Murphy (2011).

Es muy importante incluir a las familias como participantes en los procesos de toma de decisiones del centro. Se trata de coordinar recursos y servicios y capacitar a todos para contribuir al desarrollo de la comunidad. Algunos proyectos y experiencias que promueven la colaboración y la participación.

- a) Las comunidades de aprendizaje.
- b) Éxito para todos.
- c) Programa de Desarrollo Escolar.
- d) Escuelas Aceleradoras.

Todo esto conlleva un cambio de visión y de perspectiva acerca de los diferentes agentes que forman parte del contexto educativo. Tradicionalmente, tenemos una idea estática de los sujetos en la educación, pero es necesario cambiar nuestras percepciones hacia otras que fomenten la participación de todos los recursos humanos de que disponemos en la escuela, en pro de conseguir una educación que atienda a la diversidad a través de la interculturalidad:

- a) *Participación de los estudiantes*: Preparar a los alumnos para una vida democrática requiere que la escuela promueva la colaboración y participación en la toma de decisiones.

Los estudiantes que no comparten el marco de referencia dominante perciben que sus tradiciones, lengua y experiencias no están presentes en la escuela.

- b) *Participación de los profesores*: Vemos a los profesores como pensadores, intelectuales, que deben reflexionar seriamente sobre su trabajo, que se preocupan por su mejora personal y por apoyar a sus estudiantes en el logro de los objetivos educativos.

Los profesores en una escuela intercultural deberían tener curiosidad e interés por asuntos muy diversos. Deberíamos estar dispuestos y ser capaces de trabajar unos con otros; esto es, deberíamos estar dispuestos a asumir el riesgo de cambiar nuestra visión personal sobre los estudiantes y la estructura de la escuela.

Los profesores que se sienten con autonomía en su clase y que pueden tomar decisiones sobre el currículo a desarrollar, manifiestan generalmente altas expectativas hacia sus alumnos. La interacción entre profesores debería ser elemento permanente de la actividad escolar.

- c) *Participación de los padres, madres o tutores legales*: En las escuelas con un alto componente de participación e implicación de las familias, los estudiantes tienen mayor éxito que en escuelas donde la implicación es menor.

La confluencia de estos tres agentes, sumando otros como instituciones o voluntariado, por ejemplo, podría dar lugar a estrategias de aprendizaje y enseñanza para toda la comunidad, como las comunidades de aprendizaje.

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno cuyo objetivo es conseguir una Sociedad de la Información para todos y todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. La comunidad de aprendizaje acoge a todos los sectores implicados en el proceso educativo y promueve la mejora de la calidad educativa y la participación activa de familias, profesorado, alumnado y comunidad en general, tal y como Epstein y Salinas (2004) nos especifican señalando que “una comunidad de aprendizaje escolar incluye a educadores, estudiantes, padres y madres, y otros agentes de la comunidad que trabajan conjuntamente para mejorar la escuela y optimizar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes” (Epstein y Salinas, 2004:14)

Evaluación.

La evaluación debe ser un esfuerzo de comprensión y de mejora (Santos Guerra, 1993). Es el seguimiento continuado del trabajo de los alumnos y alumnas, el esfuerzo por conocer sus dificultades y sus habilidades, para estimularles, corregirles o ayudarles, según los casos, y para poder regular con eficacia nuestra dedicación y nuestra tarea de organizar eficazmente las situaciones y las oportunidades de aprendizaje.

La evaluación pedagógica debe ponerse radicalmente al servicio del alumnado, consiguiendo una educación integradora. Responde a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y las escuelas mismas. Democratizar la relación educativa, abriendo cauces para la participación comprometida de todos los implicados en el proceso de evaluación y en la toma de decisiones de escolarización, de promoción y de mejora. La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje debería ser uno de los principales objetivos de la evaluación educativa.

Además de evaluar a los alumnos nos debemos centrar en otros aspectos: el profesorado, las estrategias de enseñanza y evaluación que utiliza, el centro y la comunidad. Es necesario crear climas y dinámicas en los centros que permitan aunar intereses y esfuerzos y que hagan las cosas más fáciles para todos.

Los agentes de la evaluación deben ser los mismos que los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje y estos deben evaluar:

- En relación a los profesores y al centro: currículo, recursos, organización, coordinación...

Escuchar a nuestros estudiantes y sus familias es una estrategia muy útil para analizar qué cambiar y mejorar.

- En relación a los alumnos: evaluaremos aquello que nos hemos propuesto enseñar.

Los contenidos tienen que ser accesibles a los estudiantes y los criterios de evaluación ser claros desde el principio.

Si la escuela valora la variedad de conocimientos y experiencias que los niños traen será más fácil contar con ellos cuando se planifique el currículo.

Evaluar antes de comenzar cualquier proceso de enseñanza resulta necesario para conocer el punto de partida. Para ello podemos utilizar una serie de estrategias, como el diálogo, la puesta en común, la reflexión y la valoración.

Cuando nos proponemos la atención adecuada a la diversidad en el aula nos podemos plantear nosotros mismos muchas cuestiones distintas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- ¿Cómo es mi clase? Estudiantes, sus orígenes y referentes, expectativas, intereses, motivaciones...
- Evidencias en relación con la diversidad: Lenguaje, experiencia escolar previa, contexto familiar, contexto comunitario...
- ¿Cómo soy yo? Pienso que la enseñanza significa..., pienso que el aprendizaje significa..., mi profesor ideal es el que..., mi alumno ideal es el que..., me planteo que mis alumnos sean capaces de...
- Busca una respuesta metodológica: materiales, actividades, uso del espacio, distribución del tiempo, agrupamientos, punto de partida, procedimientos de evaluación, participación.
- ¿Cuáles son los recursos disponibles?
- ¿Cuáles son los defectos de nuestra práctica?

La evaluación continua cobra un carácter principalmente formativo y sirve para relacionar enseñanza y evaluación, a través de una serie de recursos: la mediación, la facilitación y las tutorías, incluyendo la tutorización entre iguales. Este último recurso es muy útil para aprovechar la capacidad que tiene el alumnado de adaptarse mejor entre ellos mismos que con el propio profesor o adulto, dado que tienen un nivel de conocimientos semejante y se ajustan más y mejor cuando poseen una cierta similitud en grado de aprendizajes, esto se denomina Zona de Desarrollo Próximo, definida por Vygotsky (1978: 86) como

la distancia entre el nivel de desarrollo real entendido como capacidad de solucionar problemas y el nivel de desarrollo potencial entendido como resolución de problemas con ayuda del adulto o en colaboración con otros compañeros más capaces.

Las siguientes recomendaciones (Aguado, 2003) deberían ayudar a asegurar que las evaluaciones tengan un carácter formativo y que apoyen el aprendizaje:

- No se deben dar puntuaciones a todas las actividades de los estudiantes.

- Tareas escritas. Evitar otorgar notas a los primeros bocetos de ensayos o trabajos de curso.
- Criterios. Establecer criterios claros de evaluación desde el comienzo.
- Autoevaluación. A los estudiantes se les debe permitir evaluarse de acuerdo con los criterios establecidos.
- Discusiones personales. Hay que pasar algunos minutos con todos los niños discutiendo personalmente las tareas y productos.
- Comunicación escrita con los padres. Informarles sobre el progreso y actividades de sus hijos.
- Enfatizar aspectos positivos.

Otras sugerencias útiles son aquellas identificadas por Axelson (1999), tanto sobre la evaluación de los estudiantes como sobre la promoción de las relaciones positivas intra-grupo:

- Introducir nuevas normas acerca de cómo se definen inteligencia y logros.
- Trabajar en contra de que se cumpla la profecía acerca del fracaso de los niños pertenecientes a minorías y trabajar para el éxito de todos los niños.
- Mantener mezclados a los niños en el mayor número de actividades posibles.
- Es preciso permitir actividades en las que todos los alumnos puedan mezclarse, trabajar o interactuar unos con otros.

4. Conclusiones.

Este trabajo pretendía ser, en un inicio, un análisis profundo de las leyes educativas españolas desde el año 1857 con la Ley Moyano hasta la actualidad, con la LOMCE, realizando un estudio, relación y comparativa de estas leyes, analizando el uso que se le da a cada una de ellas al concepto diversidad y similares, como conceptos asociados a la misma, observando la evolución de la conceptualización y el ideario conforme al término que se podría observar en ellas.

Sin embargo, durante la realización de este trabajo y, ya desde sus inicios, con la elección y lectura de documentos relacionados, se fue reorientando a ser un trabajo más teórico-práctico llegando a ser una comparativa de autores y corrientes teóricas que daban más o menos indicaciones prácticas acerca de la diversidad, las necesidades educativas especiales y la educación intercultural.

Esto ocurrió por una serie de motivos, el primero de ellos fue algo más personal, pero inconsciente, y es la comodidad encontrada leyendo documentación más teórica que no legislativa y la sensación de poder sacar más partido de la misma, lo que conllevó una ampliación de estas lecturas con la idea de realizar pequeñas anotaciones a los análisis de normativa, sin saber que el rumbo del trabajo finalmente sería otro.

Otro motivo importante fue la gran cantidad de información que se encontró acerca del tratamiento de las necesidades educativas especiales y, por otro lado, de la educación intercultural, pero pocos documentos trataban ambos tipos de diversidad en conjunto, por lo que la curiosidad llevó a seguir indagando con la esperanza de encontrar algún documento que hablara de ambos y los pusiera en interrelación. La pretensión de este trabajo llevó a hacer esto, una interrelación de ambos tipos de diversidad, la funcional y la cultural.

Finalmente, el último motivo fue el potencial encontrado en la comparativa de dichos textos, la necesidad de poner en conjunción los tipos de diversidad y la importancia de establecer unas bases prácticas de la misma.

Es por estas razones por la que los objetivos iniciales no se llegaron a cumplir del todo, y se cumplieron otro tipo de objetivos que en un principio no estaban redactados. Así,

para el objetivo de analizar la legislación desde el primer momento en el que se habla de diversidad, se realizó un análisis a través de la lectura y el estudio de la legislación, pero no se llevó a cabo una comparativa exhaustiva de la misma en materia de diversidad, aunque sí se abordan diferentes pinceladas significativas que aportan información complementaria al trabajo.

Para el tercer objetivo, el de la indagación de conceptos como diversidad, homogeneidad y heterogeneidad y su evolución a lo largo del tiempo, se realiza un estudio acerca de la misma, pero más basado en el análisis de los conceptos en interrelación con otros importantes, como inclusión, integración o estereotipos y prejuicios, entre otros, y menos en la evolución de dichos conceptos.

El cuarto objetivo, centrado en la influencia de las decisiones políticas en el ámbito escolar, hemos podido observar que se ha cumplido en parte, puesto que, a través de los apartados más relacionados con el ámbito práctico, se ha podido observar cómo muchas de las acciones de la praxis tienen que ver con las indicaciones políticas establecidas en el curriculum educativo establecido en cada momento.

Por otro lado, han surgido una serie de aspectos que se han tratado que no se nombraban en los objetivos iniciales, pero podrían servir como guía para un análisis final como el que se está realizando. Estos aspectos que hemos trabajado y que en un inicio no se contemplaban podrían ser: el establecimiento de bases prácticas en el ámbito de la diversidad, la comparativa entre la diversidad funcional y la diversidad cultural, el análisis de conceptos asociados a la diversidad y la reivindicación de la inclusión y la equidad en el ámbito educativo, a través de la desestigmatización de todo lo asociado a la diversidad, empezando por los conceptos, pasando por las prácticas educativas y finalizando con las personas.

Como se puede extraer de este trabajo, la crítica y la reflexión acerca de la normativa pretende llegar a un punto de inflexión, en el que el propio análisis histórico-legislativo se observa un avance importante en cuanto a la conceptualización de diversidad se refiere. Se considera un cambio considerable que se hable de personas con capacidades diversas como *subnormal severo* o *imbécil*, a empezar a denominarse con términos más respetuosos hacia esas personas, como personas con necesidades educativas especiales.

Un aspecto a tener en cuenta a mejorar que también se observa en el desarrollo de esta investigación, es el trabajo por hacer en el ámbito de considerar la diversidad como algo global y generalizado no sólo a todo el alumnado, sino a toda la comunidad educativa. No existen dos personas iguales, por lo tanto, no podrían existir dos intervenciones educativas iguales. En estos términos no se llega a hablar en la legislación actual, aunque sí comienzan a existir corrientes teóricas de autores que consideran esta diversidad natural en el ser humano y ponen en tela de juicio el tratamiento habitual y estandarizado acerca de la diversidad que se establece en la práctica a través del currículum educativo español.

Otro resultado de este trabajo de investigación ha sido la necesaria inclusión de terminología específica que concretara y sentara las bases para el análisis y el desarrollo del mismo. Se ha visto necesario incluir la diferenciación entre conceptos que podrían resultar similares, pero al trabajar sobre ellos presentaban una serie de diferencias significativas que hacían que el trabajo pudiera tomar un rumbo u otro, como por ejemplo, integración e inclusión, igualdad y equidad o educación multicultural y educación intercultural. Es por esta razón que este trabajo trata en gran profundidad la terminología y la teoría en torno a la diversidad.

Un resultado importante a reseñar es la comparación y la interrelación de la diversidad funcional y la diversidad cultural. En la mayoría de ocasiones se estudian y se investigan por separado, pero este trabajo pretende poner en contraposición, al mismo tiempo que en diálogo y en compenetración ambas, con la finalidad de dar un sentido a la diversidad como un global y no como aspectos segregados y diferenciados, al mismo tiempo que se consideraba diversidad como una característica intrínseca del ser humano, no como algo aislado y extraño.

Este trabajo pretende, como ya se ha comentado con anterioridad, ser una fuente de referencia que ayude a comprender la relación entre la diversidad funcional y la diversidad cultural, así como un recurso a consultar sobre ambas, ya que recapitula los aspectos más básicos de los dos tipos. Otro aspecto a destacar es la importancia que se le da al ámbito práctico, por lo que se puede utilizar como una guía para el ámbito escolar, un contexto en el que se promueva la inclusión de todo el alumnado sin ningún tipo de distinción.

Para concluir, el trabajo de investigación realizado, si bien tal y como se ha indicado pretende fundamentalmente ser un marco de consulta y de referencia también aspira a ser un documento de análisis, que fomente la reflexión crítica de nuestras prácticas, que ponga en consideración nuestras ideas preconcebidas y pensamientos establecidos, que nos ayude a cambiar nuestras perspectivas y abrir horizontes en cuanto a educación y diversidad se refiere.

5. Bibliografía.

AGUADO, T.: *Pedagogía intercultural*. Madrid [etc.]: McGraw-Hill, 2003.

AGUADO, T.: *Guía inter*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006.

AINSCOW, M. y TWEDDLE, D.: *Encouraging classroom sucesess*. Londres: D. Fulton, 1988.

ALLPORT, G.: *The Nature of Prejudice*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1954.

ÁLVAREZ, M. E.: “Diversidad cultural y libros de texto.” En Teresa Aguado y Margarita del Olmo: *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Proyecto ALFA, 2009, pp. 313-332.

ÁLVAREZ, V. et al.: *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: Editorial EOS, 2005.

ANGULO, M. C. et al.: *Manual de Servicios, Prestaciones y Recursos Educativos para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación, 2008.

ARENDT, H.: “Reflections on Little Rock.” *Dissent*, 6, 1959, pp. 45-56.

AXELSON, J. A.: *Counseling and development in a multicultural society* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks, Cole, 1999.

BANKS, J. A.: “Multicultural Education: Characteristics and Goals”, en James Banks & Cherry A. McGee: *Multicultural Education, Issues and Perspectives*, 6th edition, NJ: Wiley, 1997, pp. 3-26.

BANKS, J. y MCGEE, C.A.: “Communities, families and educators working for school improvement”, en James Banks and Cherry A. McGee (eds.) *Multicultural education: issues and perspectives*. 5th edition. NJ: Wiley, 2004.

BERNAL, A. y VELÁSQUEZ, M.: *Técnicas de investigación educativa. Procedimientos auxiliares*, Sevilla: Alfar, 1989.

BESALÚ, X.: *La educación intercultural y el currículo escolar*. Conferencia: Universidad de Girona, 2010.

BISQUERRA, R.: *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, 2004.

CARBONELL, F.: *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid. MEC, 1995.

CHALMERS, F. G.: *Arte, Educación y Diversidad Cultural*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.

DEWEY, J.: *Experience and Education*. Indianápolis: Kappa Delta Pi, 1938.

DEWEY, J.: *Mi credo pedagógico: teoría de la educación y sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1977.

DÍAZ ÁLVAREZ, J. M., "Más allá del racionalismo y el relativismo. Algunas consideraciones sobre la teoría de la perspectiva en el *Tema de nuestro tiempo*", en C. López y J. M. Díaz Álvarez, *Racionalidad y relativismo. En el laberinto de la diversidad*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2012, pp. 109-128.

DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C.: "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas", *Cuaderno de Pedagogía*, 7, 2000.

ECHEITA, G. et al.: "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa", *España Revista de Educación*, 349, 2009, pp. 153-178

EPSTEIN, L. y SALINAS, K.: "Partnering with Families and Communities", *Educational Leadership* vol. 61, n. 8. Schools as Learning Communities, 2004, pp 12-18.

FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1972.

FREIRE, P.: *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and Civic courage*. Lanham: Rowman, 1998.

FUCHS, D., FUCHS, L. S., MATHES, P. G., y SIMMONS, D. C.: "Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity", *American Educational Research Journal*, 34, 1997, pp. 174–206.

GIMENO, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. Madrid, 1998.

GEERTZ, C.: "Anti-Antirrelativismo", en Geertz, C., *Los usos de la diversidad*, Barcelona: Paidós, 1996, pp. 95-125.

GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2000.

GONZÁLEZ, J. L. y DEL RINCÓN, B.: "Aprendiendo el lenguaje de nuestros alumnos: de las competencias al aprendizaje", *Cuadernos de Pedagogía*, 24, 2013, pp. 25-42.

GORSKI, P.: *Multicultural Education and the Internet. Intersections and Integrations*. New York: Mc. Graw-Hill Higher Education. 2005.

HERRNSTEIN, R. y MURRAY, C.: *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. Nueva York: Free Press, 1994.

HUTMACHER, W., COCHRANE, D. y BOTTANI, N. (eds.): *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrech, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 2001.

JACKSON, B.: *Life in Classrooms*. NY: Teachers College Press, 1968.

KAMPS, D. M. et al.: "Classwide peer tutoring: an integration strategy to improve Reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers" *J. Appl Behav Anal*, Spring 1994, pp. 49-61

KERLINGER, F. N.: *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México, Nueva Editorial Interamericana, 1981.

KUBOW, P., GROSSMAN, D., y NINOMIYA, A.: "Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21st century", en J. J. Cogan y R. Derricot, eds.: *Citizenship*

for the 21st century: An international perspective on education, Londres: Kogan Page, 1998, pp. 115-133).

KYMLICKA, W.: *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós, 1996.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. ACCESO Y CALIDAD. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca, España: UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia. 1994, 7-10 de junio de 1994.

LEIVA, J.: “La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva”, *Revista Docencia e Investigación*, 20, 2010, pp. 149-182.

MARCHESI, A.: “Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas”. *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, Madrid: Alianza Editorial, 2004, pp. 21-43.

MARTÍNEZ, M. E.: *Los tutores de Practicum de Psicopedagogía. Tesis de Licenciatura*. Ourense: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo, 2006.

MEIGHAN, R. y HARBER, C.: *A Sociology of Educating*. United Kingdom: Cassell, 1981.

MILLÁN DE BENAVIDES, C.: *Crímenes de Odio*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, 2006.

MURPHY, E. (Ed.): *Welcoming Linguistic Diversity in Early Childhood Classrooms*. Bristol: Multicultural Matters, 2011.

NIEDA, J.: *Educación para la salud. Educación sexual. Ministerio de Educación y Ciencia. «Cajas Rojas»*. Madrid: Transversales, 1993.

OLMO, M. Del: “El negocio de las diferencias. Una aportación teórica y metodológica al estudio del racismo, el prejuicio y la discriminación” en Teresa Aguado y Margarita

del Olmo eds.: *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*, Madrid: Ramón Aredes, pp. 143-157.

PEÑALVA, A. y SOTÉS, M. Á.: “Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad” en M. R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López (Coords.): *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* Pamplona: Universidad Pública de Navarra (Vol. 2), 2009, pp. 391-402.

PRIEST, N., WALTON, J., WHITE, F. y KOWAL, E.: ““You are not born being racist, are you?” Discussing racism with primary aged-children”, *Race Ethnicity and Education*, 19 (4), 2014, pp. 1-27.

PUIG, J. M.: “La escuela como comunidad democrática”, *Encuentros sobre educación*, 2000, pp. 167-188.

PUIGDELLIVOL, I.: *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó, 1999.

RUIZ, J.: “El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano.” En Ossenbach, G. (Coord.). *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*. Madrid: UNED. 2011, pp. 93-120.

SANTOS, M. A.: *La evaluación en Educación Primaria*. Madrid: MEC. 1933.

SANDÍN, M. P.: *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw and Hill Interamericana de España, 2003.

SMELSER N.J. y BALTES P.B. (eds): *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences*. Amsterdam, Paris, N.Y: Elsevier, 2001.

STEVENS, R. J., y SLAVIN, R. E.: “Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students”, *Elementary School Journal*, 95, 1995, pp. 241-262.

STEVENS, R. J. y SLACIN, R. E.: "The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes and social relations", *American Educational Research Journal*, 32, 1995, pp. 321-351.

SÖDER, M.: "Cómo restituir a los disminuidos en el seno de la comunidad", *El Correo de la UNESCO*, junio 1981, pp. 20-22.

SORIANO, E.: *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla, 2008.

TADEU DA SILVA, T.: *Espacios de Identidad: Nuevas Visiones sobre el Currículum*. Madrid: Octaedro, 2001.

TORRES, J.: *Multiculturalismo Anti-Racista*, Porto (Portugal). Profedições, 2008.

TRAVERS, R. M. W.: *Introducción a la investigación educacional*. Barcelona: Paidós, 1986.

TURBAY, C.: *El Derecho a la Educación: Desde el marco de la protección integral de los Derechos de la Niñez y de la Política Educativa*. Colombia: Fundación Restrepo Barco y UNICEF, 2000.

TYLOR, E.B.: *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso, 1977.

VYGOTSKY, L.: "Interaction Between Learning and development" en *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, pp. 79-91.

VILA, I.: *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori, 1998.

WARNOCK, M.: "Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People." *Her Majesty's Stationery Office*. Londres, 1979.

WERTSCH, J.V., DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (eds.): *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1995.

Normativa.

Ley de 9 de septiembre de 1857 sobre Instrucción Pública (Ley Moyano).

Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Instrucción Primaria.

Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media.

Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación y gobierno de los centros educativos.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial.