HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA DIVERSIDAD O LA EXIGENCIA DE REPENSAR EL CARÁCTER INCLUSIVO DE LA ESCUELA

Resumen

Desde la perspectiva de entender la educación de la ciudadanía como un instrumento al servicio de la convivencia democrática, este artículo se aproxima al análisis de uno de los desafíos educativos fundamentales de las sociedades del tercer milenio: la búsqueda de un adecuado equilibrio entre la sólida formación de las identidades y la gestión democrática de la diversidad. La realidad pluricultural y compleja de las sociedades actuales exige de los profesionales de la educación una reflexión fundamentada sobre los principios básicos de la llamada "pedagogía de la diversidad" y repensar aquellos parámetros de cambio que conviertan la escuela en un escenario de inclusión. El aprendizaje de los valores democráticos de igualdad, libertad, justicia, pluralismo cultural, tolerancia, solidaridad o respeto a la diferencia, se presenta como la herramienta más poderosa para la integración escolar y social de toda la ciudadanía, en la ansiada defensa de una sociedad pacífica y correctamente cohesionada. Una vez más, en este contexto, la escuela debe ser un taller idóneo para el ensayo y aprendizaje de la convivencia ciudadana.

Palabras clave: Pedagogía de la diversidad, educación intercultural, escuela inclusiva, ciudadanía, aprendizaje social, valores democráticos, convivencia escolar.

TOWARD A PEDAGOGY OF THE DIVERSITY OR THE DEMAND OF THINKING OVER THE INCLUSIVE CHARACTER OF THE SCHOOL

Abstract

From the perspective of understanding the education of the citizenship as an instrument to the service of the democratic coexistence, this article approaches the analysis of one of the fundamental educational challenges of the societies of the third millennium: the search of an adequate balance among the solid formation of the identities and the democratic management of the diversity. The pluricultural and complex reality of the present societies requires from the professionals in education a reflection founded upon the basic principles of the so called "pedagogy of the diversity" and to think over those parameters of change that would transform the school into a place of inclusion. The learning of the democratic values of equality, liberty, justice, cultural pluralism, tolerance, solidarity or respect to the difference, is presented as the most powerful tool for the social and educational integration of all the citizens, in the hopped-for defense of a peaceful and cohesive society. Once again, in this context, the school should be a suitable workshop for the practice and learning of the coexistence as citizens.

Key words: Pedagogy of the diversity, education intercultural, inclusive school, citizenship, social learning, democratic values, school coexistence.

Texto original recibido: 10-04-08 y aprobado: 30-05-08

^{*} Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Teoría e Historia de la Educación. En la actualidad, es Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (España), rlopez@uv.es

Nadie duda en la actualidad que la correcta gestión de la diversidad se ha convertido en uno de los retos fundamentales de las sociedades del siglo XXI y que las políticas educativas constituyen uno de los instrumentos más eficaces para la integración de todos los ciudadanos y la conquista de una sociedad cohesionada. Si los estudios antropológicos han puesto de manifiesto que los seres humanos nos necesitamos los unos a los otros y que nuestra "sociabilidad" exige reconocernos en un "nosotros", desde la perspectiva pedagógica se ha confirmado de manera rotunda que aspectos como educación intercultural, inmigración, ciudadanía, convivencia escolar, sentimiento de pertenencia, integración..., lejos de mantenerse aislados, han pasado a ser parámetros interdependientes que conforman una misma realidad global. Y es que el exacerbado etnocentrismo propio del mundo occidental o la creencia en un modelo de civilización superior, no puede ocultarnos la existencia de múltiples culturas que deben aprender no sólo a respetarse en un ejemplo práctico de tolerancia, sino a "con-vivir" en un mismo entorno, vivir en común, o lo que es lo mismo, compartir objetivos y proyectos comunes. No en vano, el Consejo de Europa, consciente de la realidad pluricultural y compleja en que se han convertido las sociedades occidentales, ha declarado el 2008 como "Año Europeo del Diálogo Intercultural".

En esta misma dirección, la mirada normativa que supuso la Constitución Política de 1991, sobre todo en lo preceptuado en los Arts. 7 y 70, sentó las bases de un Estado colombiano atento al reconocimiento y protección de la diversidad étnica, cultural y lingüística, situando al mismo nivel de participación identitaria las diversas manifestaciones de la cultura como "fundamento de la nacionalidad", tanto en lo que se refiere a las regionalidades o zonas geográficoculturales del país, como a la existencia de más de ochenta pueblos indígenas o seis decenas de lenguas diferentes. Al mismo tiempo, los desarrollos constitucionales de los derechos educativos, concretados básicamente en la Ley General de Educación de 1994, establecen que uno de los fines fundamentales de

la educación (Art. 5) será "el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad", para perfilar como objetivos comunes a alcanzar por todos los niveles educativos (Art. 13), entre otros, el "fomentar el interés y respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos".

No ha de extrañar, en suma, que el aprendizaje de los valores democráticos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo, respeto a la diferencia, solidaridad, tolerancia, diálogo, etc., irrenunciable desde ese convencimiento profesional de entender la política educativa como un instrumento al servicio de la convivencia democrática, se presente como la herramienta más poderosa para la integración escolar y social de una ciudadanía diversa, en la ansiada defensa de una sociedad pacífica y correctamente vertebrada. Una vez más, las instituciones escolares, los centros docentes, se convierten en el espacio idóneo para el aprendizaje de la convivencia (LÓPEZ Martin y García Raga, 2006: 85-97).

Por tanto, ante esta vinculación de las políticas educativas a los fenómenos identitarios y la construcción de una ciudadanía crítica, responsable y participativa, los profesionales de la educación, de uno y otro lado del Atlántico, estamos llamados a reflexionar sobre el sentido con el que debemos orientar nuestra contribución a gestionar los desafíos anunciados. El objetivo de este trabajo, no es otro que proporcionar algún referente básico que facilite dicha reflexión.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA CONVIVENCIA EN SOCIEDADES MULTICULTURALES

El Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors (1996), con la vinculación de representantes de diversos países y organismos, marca –a nuestro juicio— el punto de inicio de esta preocupación presente por entender la educación como un proceso de adquisición

de capacidades y estrategias que nos permitan vivir en compañía de otros. Al "aprender a conocer", "aprender a hacer" y "aprender a ser", como grandes referentes de los procesos educativos, se le une un cuarto pilar denominado "aprender a vivir juntos", es decir, a construir relaciones dialógicas de comprensión, respeto y tolerancia hacia los demás, especialmente al diferente, susceptibles de conformar proyectos comunes en unas sociedades con una tendencia acusada hacia la "insularización" y el individualismo más atroz. No resulta una apuesta arriesgada, a pesar del tradicional retraso de la preocupación educativa de este pilar frente al resto, la afirmación de que es en este entramado relacional donde podemos encontrar el carácter integral e integrador de la educación.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1998), tomando el relevo del Informe de la Unesco, planteará entre las orientaciones básicas por las que deben caminar las políticas educativas latinoamericanas, una atención especial a los retos que supone una educación intercultural. Las Cumbres Iberoamericanas de los Jefes de Estado y de Gobierno, las Conferencias Iberoamericanas de Educación o los Programas fruto de las Conferencias de Ministros de Educación (MARTÍNEZ Usarralde, 2005: 35-102), en estos últimos años, incidirán en fomentar la capacidad de los sistemas educativos para responder adecuadamente a la diversidad étnica, cultural y lingüística, salvaguardando los derechos y libertades de los pueblos indígenas minoritarios. Por citar algún referente, es el caso de la Segunda Cumbre de las Américas (Santiago de Chile, 1998) y la X Cumbre Iberoamericana celebrada en Panamá, durante el 2000, donde se realiza una firme defensa y "promoción de las raíces culturales e identitarias de los pueblos"

Desde otra perspectiva similar, y abundando en esta misma idea, Edgar Morin (1999) nos presenta los siete saberes necesarios que deberá desarrollar el ser humano para un futuro sostenible en el transcurso de esta centuria que iniciamos. Al margen de "comprender la humanidad en su unidad y diversidad".



"elaborar un sentimiento de solidaridad y de pertenencia planetario" o "enseñar una ética válida para la totalidad del género humano", queremos llamar la atención sobre el que denomina "Enseñar la comprensión, interpersonal, intergrupal y planetaria, mediante la empatía y la tolerancia de la diversidad", como medio y fin, a su vez, de la comunicación humana. En palabras del filósofo francés, "el planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos". Sin duda, en esta línea de "aprender a vivir juntos", la comprensión del otro, la tolerancia del diferente, el respeto a la diversidad, es uno de los retos de la educación futura que ha de estar presente en todos los niveles educativos, lo cual requiere "una reforma planetaria de las mentalidades". La convivencia no será otra cosa que un aspecto pragmático, un referente práctico de esa "comprensión" o "vivencia del otro".

De este modo, esa formación integral del ciudadano que exige no sólo fines conceptuales o procedimentales sino también actitudinales, debe trascender la realidad individual (comprender al diferente desde mi perspectiva), para desembocar en una dimensión de lo común que busca la convergencia en proyectos cooperativos. Sólo de esta manera el individuo buscará, además de su legítimo bienestar personal, el bienestar social. La convivencia, por lo tanto, se convertirá en un indicador de bienestar social, uno de los pilares básicos de la llamada "cultura del bienestar" (LÓPEZ Martin, 2000: 79-118). El desarrollo de "esa conciencia colectiva que posibilita desarrollar nuevas formas de convivencia humana", pasa porque la educación trabaje en el espacio conformado por un triple vértice: la garantía de unos niveles mínimos de bienestar para todos los ciudadanos, el reconocimiento y desarrollo de una serie de derechos y libertades fundamentales y la consolidación de una ciudadanía comprometida, que capacite para el ejercicio de estos derechos y libertades. La educación, como una de las herramientas más eficaces con la que cuentan los poderes públicos para cumplir sus compromisos constitucionales, debe constituirse como un conjunto de procesos formativos encaminado a atender no sólo las capacidades de cada

uno, sino -sobre todo- sus necesidades. Es en este contexto de equilibrio entre lo individual y lo social, lo propio y lo ajeno, lo global y lo local, donde la educación deberá adquirir su verdadero sentido de equidad y lucha contra las desigualdades.

Asimismo, no podemos dejar de mencionar en este itinerario de teorías pedagógicas que fundamentan la convivencia humana, a Juan Carlos Tedesco como uno de los mejores conocedores de la realidad educativa latinoamericana y, también, europea. El pensador argentino, alude a este referente educativo de la convivencia, indicando que es necesario

promover el vínculo entre los diferentes, promover la discusión, el diálogo y el intercambio. Son el límite a toda tentativa de imposición de un solo modelo de personalidad. En este sentido, y frente a la gran diversidad de opciones que un sujeto encontrará en el desarrollo de sus vínculos sociales, la función de la escuela en relación con la formación de la personalidad consiste en fijar los marcos de referencia que permitirán a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades (TEDESCO, 1995, p. 129).

El respeto a la diversidad, esta comprensión intersubjetiva del otro, deberá ser, sin ningún lugar a dudas, uno de los valores más acentuados en la tarea a desarrollar por los centros educativos.

En este contexto, las políticas educativas, en general, y las instituciones escolares, en particular, tal como venimos señalando, deberán convertirse en espacios idóneos para profundizar en el aprendizaje de los principios y valores de la participación y convivencia democrática. Aprender a convivir en los centros docentes, a aceptar la diferencia del otro, a socializarse en valores como la tolerancia, la solidaridad, el diálogo o el respeto, a conjugar el derecho a la libertad de unos sin menoscabo de la igualdad de todos, a participar en proyectos comunes y, en definitiva, a capacitarse para gestionar los conflictos de forma positiva y pacifica, son aspectos nucleares en toda tarea educativa y, sin duda, el sentido pedagógico actual al

que debe aproximarse la llamada "cultura de la escuela", como un ensayo de aprendizaje social.

No faltan mensajes desde el ámbito de la investigación educativa que han puesto de manifiesto esta realidad. El XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, celebrado en septiembre de 2004, bajo el título "La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad" (Sociedad Española de Pedagogía (SEP), 2004), puso de manifiesto la necesidad de proporcionar al ciudadano actual una formación integral que incorpore a los tradicionales fines conceptuales, objetivos de carácter actitudinal más vinculados a perspectivas de la personalidad humana hasta ahora olvidadas, caso de la dimensión cívica, o, lo que es lo mismo, dotar al individuo de una serie de habilidades personales y sociales que le permitan no sólo conocer y asumir unos derechos, sino el ejercicio activo y responsable de unos deberes en aras a la construcción conjunta de una sociedad plural, democrática y generadora de principios que favorezcan la convivencia pacífica entre todos. Además, se llegó a la conclusión



de que no es suficiente el conocimiento instrumental de las normativas y reglas del juego, los escolares deben tener la oportunidad de encontrar espacios de ensayo donde llevar a la práctica individual y colectiva la demostración de haber interiorizado los hábitos básicos de la convivencia democrática. El centro docente deberá convertirse en un taller de entrenamiento y aprendizaje para la vida adulta.

El aprendizaje cívico o -si se quiere de forma más global- la educación para la ciudadanía, de la que la convivencia escolar debe ser una parcela práctica importante, está acaparando buena parte de las investigaciones actuales en el terreno educativo. Como han señalado recientemente un buen número de autores, entre los que destacan A. Mayordomo (1998), F. Bárcena (1999: 157-88), J. Escámez y R. Gil (2002), o M. Bartolomé Pina y F. Cabrera (2003: 33-56), la formación de una ciudadanía intercultural, activa, responsable, participativa y crítica, en el marco de una educación al servicio de la convivencia

democrática, constituye el reto de futuro prioritario de las políticas educativas en este inicio de milenio. No debemos olvidar, más allá de polémicas actuales —al menos en España— sobre el formato que debe adquirir este espacio curricular, que el propio Consejo de Europa declaró el 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación.

Es, por tanto, una necesidad imperiosa que el aprendizaje y la práctica de valores democráticos como la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la justicia, la cooperación al bien común, la responsabilidad individual y social o la actitud participativa e integradora, estén presentes en la realidad cotidiana de los centros educativos y formen parte de todo proyecto formativo, más allá de su estudio curricular y de contenido. Asumimos en su totalidad los componentes del concepto de ciudadanía señalados por A. Mayordomo:

conseguir un uso consistente de la libertad y de la participación; proporcionar el sentido de adhesión y pertenencia a una comunidad social y política; generar una activa vinculación y compromiso con lo político; facilitar un ejercicio de desarrollo personal y colectivo a través de la vida en común o la libre y voluntaria integración en el tejido social (2006, p. 28).

Hoy más que nunca, como hemos dejado escrito en otro lugar (García Raga y López Martín, 2004), la educación no deja de ser un cúmulo de procesos formativos que deben buscar el equilibrio entre una sólida formación de las identidades (sentimiento de pertinencia, construcción del "yo", respeto al diferente) y la gestión democrática de la diversidad (tomar conciencia del entorno social, de la convergencia con "el otro").

En este sentido, consideramos que el ensayo de la convivencia en el entorno escolar tiene valor en sí mismo y, por tanto, no es una simple necesidad derivada de los problemas o conflictos que puedan existir en el marco de estas modernas sociedades pluriculturales. La entendemos como una construcción colectiva y dinámica conformada por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, y cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar; se presenta –en definitiva – como un elemento poliédrico en el que resulta complicado delimitar los diversos planos y elementos que la conforman. La propia evolución seguida en España por los descriptores que van perfilando el sentido de este concepto confirma nuestra afirmación: si en los años setenta se entiende como la formación de hábitos cívico-sociales en el contexto de la Ley General de Educación (1970), en la actualidad dispositiva de la reciente Ley Orgánica de Educación (2006) se incide en el aprendizaje de los valores democráticos y en la construcción de una ciudadanía activa, diversa, tolerante y responsable.

Analizar la convivencia desde la perspectiva dinámica de la actualidad, no obstante, implica entender que la responsabilidad de educar para la convivencia de todos, no puede atribuirse a la sociedad en abstracto, a la familia, a





los docentes, a los medios de comunicación, de manera independiente como si estuviésemos refiriéndonos a "compartimentos estancos", sin conexión alguna; muy al contrario, se trata de que la totalidad interactúe y trabaje hacia la construcción de un proyecto común. Aunque los centros escolares desempeñan un papel decisivo en el fomento de la convivencia, su tarea requiere un apoyo social amplio; la educación sobrepasa los límites escolares y, por tanto, es tarea de todos la de contribuir en la búsqueda de una mejor convivencia: la familia, las autoridades, los políticos, los medios de comunicación y, por supuesto, la escuela (LÓPEZ MARTÍN, 2007): únicamente con la implicación de todos, en un esfuerzo de participación compartida, se puede construir convivencia (Oraisón y Pérez, 2006).

El objetivo de la plena integración de las poblaciones minoritarias, supone la superación de otros modelos de organización social de las sociedades pluriculturales como son la asimilación o la mera inserción. "Al contrari que a l'assimilació i la inserció -escribe el profesor García Roca (2002: 204)-, que recau fonamentalment sobre la minoria, la integració implica ambdues parts i obliga tant la societat que rep com els treballadors migratoris", exige, por tanto, el compromiso en proyectos comunes. Y esta sensibilidad hacia la ósmosis cultural, a juicio de M. Martínez y C. Bujons (2001: 148), "va a ser la clave que va a permitir que la escuela encaje en una sociedad abierta: saber gestionar el diálogo intercultural, donde cada cultura asume el riesgo del cambio", es decir, el intercambio y mestizaje con los diferentes, al objeto de construir una nueva realidad común. No debemos olvidar, que las aulas se han convertido en espacios de identidades múltiples: diferentes culturas, creencias, etnias, lenguas, grupos sociales...

Así pues, hablaremos de integración como el proceso de incorporación de todos los ciudadanos en igualdad de condiciones, derechos y deberes, "mediante el cual pueden llegar a ser participantes activos de la sociedad de acogida, conformando también la vida

social, económica y cultural, sin que se les imponga el precio de renuncia a su cultura de origen" (Torres, 2002: 51). Este ejemplo del caso español y su crecimiento como país de recepción de inmigrantes, ha puesto de manifiesto la necesidad de avanzar en una doble dirección pedagógica: desde una "pedagogía de la inclusión", favoreciendo el desarrollo del sentimiento de pertenencia y, siendo conscientes de las desfavorables condiciones socioeconómicas de las minorias, desde una "pedagogía de la equidad", que utilice la educación como un instrumento de lucha contra las desigualdades (Bartolomé Pina, 2002: 138); pobreza y minoría (étnica, cultural o lingüística), diversidad cultural y desigualdad social, en la mayoría de ocasiones, forman parte de una relación directamente proporcional (DIAZ-Couder, 1998). El reto, en consecuencia. transciende lo propiamente educativo y, más allá de respuestas jurídicas y políticas sobre los fenómenos de gestión de la diversidad, reclama actuaciones globales dirigidas a todos los sectores sociales y a todos sus miembros.

Esta apuesta por una educación intercultural al servicio de la convivencia en una sociedad cohesionada, para F. Carbonell (2005: 31), tiene dos ejes fundamentales que atender: "una educación en (y para) la igualdad", capaz de limar todos los factores de discriminación negativa de los individuos y grupos culturales en los que se integran, encaminada no sólo al reconocimiento del conjunto de derechos y libertades básicas de la condición humana, sino a ofrecer las capacidades y herramientas necesarias para su pleno ejercicio; de otro lado, "una educación en el (y para el) respeto a la diversidad" que, más allá de otros procesos de adaptación o modelos asimilacionistas a los que hacíamos referencia, busque la auténtica integración de todos en una sociedad cohesionada. No consiste, por tanto, en una "simple integración del alumnado procedente de otras culturas, a través de la comprensión de los déficits observados; tampoco es exclusivamente una asimilación etnocéntrica, basada en una educación monocultural" o, simplemente, "un conjunto de actividades y programas dirigidos solamente

a grupos minoritarios y reservados a determinadas áreas curriculares", tal como puede advertirse en algunas prácticas pedagógicas; por el contrario, hay que trabajar por hacer prevalecer los principios de igualdad, diferencia y reciprocidad de negociación creativa entre las distintas culturas, así como el principio de identidad personal y cultural de todos (GARCIA LÓPEZ y MARTÍNEZ USARRALDE (2007: 222–24).

Educar en y para la diversidad, como acertadamente ha escrito S. Aristizábal Giraldo (2000: 67), significa "además de promover el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural, trabajar en la perspectiva de que cada persona. cada grupo se abra a los demás y en esa interrelación se descubra a sí mismo". Quizás por ello, la interculturalidad debe ser vista desde la educación con una triple dimensión: como una opción de política educativa, como una estrategia pedagógica v como un enfoque metodológico (López, 1997). En el primer caso, se trata de una alternativa a modelos homogeneizadores que defiende la equidad y la construcción de una ciudadanía tolerante y respetuosa con las diferencias; como estrategia pedagógica, se convierte en un recurso para gestionar la diversidad de las sociedades pluriculturales y multilingües, favoreciendo un diálogo crítico entre la diversidad de opciones, como refuerzo de la propia; finalmente, como enfoque metodológico, plantea la transformación sustancial de la práctica pedagógica, desde la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en el ámbito de toda la comunidad en general.

LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI O LA EXIGENCIA DE REPENSAR LA ESCUELA

Estas nuevas realidades de la diversidad y de los fenómenos migratorios, en su mayoría cargadas de incertidumbre y complejidad, exigen el cambio de algunos códigos escolares, al objeto de ajustarlos a las circunstancias emergentes (democratización de la enseñanza, globalización, sociedad del conocimiento,

nuevas tecnologías de la información, incremento de las sociedades pluriculturales); repensar la escuela, en este escenario, es una exigencia inexcusable.

Las prácticas educativas, lejos ya de los enfoques asimilacionistas o compensatorios de finales del siglo pasado, cargadas de "buenas intenciones", no exentas de cierta ingenuidad (BARTOLO-MÉ PINA, 2006: 195-204), deberán ser capaces de modificar toda la estructura organizativa de los centros docentes, atendiendo a cinco directrices de actuación: cambiar nuestras representaciones sociales, estereotipos y prejuicios, para luchar contra la discriminación en todas sus formas; fomentar procesos de socialización que desarrollen identidades más abiertas; desarrollar procesos comunicativos basados en el diálogo intercultural, provocando un acercamiento afectivo y efectivo a quienes son diferentes a nosotros; facilitar la formación para una ciudadanía participativa y capaz de gestionar la complejidad actual; finalmente, apoyar de manera decidida todas aquellas instituciones educativas que potencien estas metas, faciliten la convivencia ciudadana y conduzcan a la cohesión social, en una clara apuesta por una "pedagogía de la equidad", que implique nuevas estrategias, nuevos programas y renovadas metodologías inclusivas.

En cualquier caso, somos conscientes que la propia idea de interculturalidad supone una transformación "revolucionaria en la filosofía y en las prácticas educativas", toda vez que exige una remodelación total del proceso educativo, currículo y organización de la cultura de la escuela (Escamez, 2002: 135); nos detendremos –aun a riesgo de superar con mucho los límites conceptuales y espaciales de este trabajo— en la exposición de aquellos parámetros de cambio que nos parecen más significativos y que

exigen planteamientos novedosos de cara al tema que nos ocupa en el marco de la realidad escolar española.

El constante incremento de la escolaridad obligatoria

Desde el nacimiento de los sistemas educativos nacionales -Ley Moyano de 1857, si nos referimos a España y, en un ciclo de mayor recorrido culminado a mediados de los setenta del siglo pasado con la Ley de Nacionalización de la Educación Pública, caso de Colombia (Cajiao, 2004)-, se contempla la necesidad de ofrecer a todos los ciudadanos un pequeño tronco común de educación obligatoria que les capacite para vivir en sociedad de una manera digna; con ello, la educación, concebida como un derecho social, cumplia su primigenio papel de ser un mecanismo de igualdad de oportunidades. Los Estados del bienestar de la segunda mitad de la centuria pasada, con mayor o menor rapidez según los distintos países, apostaron por extender y ampliar ese tramo de escolaridad obligatoria: primero a los 9, luego a los 14 y finalmente hasta los 16 años, como una apuesta de enriquecimiento de la formación del ciudadano. A pesar de los problemas de masificación de la plena escolarización e incremento antipedagógico de las ratios, el fenómeno quedó asociado al progreso y buena salud de los sistemas educativos: a mayor extensión del periodo de escolarización obligatoria, mayores niveles de progreso y de modernidad de las políticas educativas de un determinado país.

Si bien es cierto que en la actualidad esta teoría sigue en parte vigente, hoy se empieza a cuestionar esta idea, toda vez que muchos estudiantes tienen serias dificultades de seguir el ritmo de la enseñanza o, incluso, se encuentran prisioneros del sistema e interiorizan la escuela como algo impuesto en la que se sienten claramente fracasados.

Al respecto, J. M. Esteve escribe, refiriéndose a ese estudiante—tipo que está esperando cumplir la edad reglamentaria para abandonar el sistema escolar:

No está claro que mantener a un alumno en una situación en la que fracasa permanentemente, sin la menor atención individual sea mejor que la incorporación a un ciclo de formación profesional o a una modalidad formativa en el mundo del trabajo; y las dudas nacen al constatar la profunda desvalorización personal que tal situación produce en los alumnos (2004: 103).

Parece oportuno, por tanto, acomodar nuestros sistemas educativos a estas nuevas realidades y, más allá de los Programas de Garantía Social (PGS) o Programas de Inserción Profesional (PIP) -soluciones propuestas en las últimas regulaciones legislativas españolas sobre el tránsito desde la educación al mercado laboral-, posibilitar una salida a estos estudiantes que no quieren continuar en el sistema escolar, donde se sienten desmotivados y, en algunos casos, con síntomas evidentes de rebeldía, con el consiguiente deterioro de la convivencia, garantizando completar sus déficits formativos como ciudadanos participativos en una sociedad cohesionada, a través de estrategias pedagógicas de diversificación curricular no segregadoras.

Además de la mediación y otras técnicas de mejora de la convivencia escolar (García Raga y López Martín, 2007), que tratan de gestionar la conflictividad que presentan estos estudiantes en los últimos momentos de participación en las estructuras educativas, caminando hacia la mejora de sus habilidades sociales y déficits formativos en cuanto a





la adquisición y uso de las competencias de convivencia cívica, estamos obligados a ofrecer más y mejores posibilidades para este cada vez más numeroso sector de la población escolar.

La falta de claridad y precisión en los fines de la educación

El "para qué" de la educación ha sido una preocupación constante de la sociedad en todos los momentos históricos; la complejidad del mundo actual, no obstante, junto a otros factores más concretos que hemos anotado a lo largo de este mismo trabajo, ha contribuido al "descoloque y desorientación de la escuela" (M. DE PUELLES, 2006: 22-30). que precisa de forma urgente repensar los fines de la educación; por otro lado, de un tiempo a esta parte, hay una tendencia a derivar hacia la escuela todos los problemas de la sociedad. Todo ello, con los profesionales de la educación al frente, demanda una profunda reflexión sobre el sentido y objetivos prioritarios de nuestras políticas educativas y sobre el papel que la escuela debe asumir en esa tarea social de formar las nuevas generaciones.

Permítasenos un ejemplo de esta ausencia de claridad con respecto a la concreción de algunos propósitos de las tareas educativas. Me refiero al posible enfrentamiento de derechos legítimos entre los principios pedagógicos que constituyen el fundamento central de las sociedades modernas: la defensa de la libertad y la apuesta por la igualdad en educación. Para algunos especialistas, aquellas políticas defensoras a ultranza de la capacitación para el ejercicio de la libertad de cada uno, pueden poner en serio riesgo el objetivo de la igualdad de todos (mínimo común cultural); por el contrario, aquellas actividades centradas en potenciar la igualdad, podrían ir en menoscabo de la libertad de algunos que consideran menospreciadas sus capacidades (todos diferentes, todos respetables). No es extraño escuchar a padres de familia quejarse amargamente porque los maestros del centro escolar de sus hijos, comprometidos en la defensa de lograr un nivel mínimo

para todos los alumnos de la clase, no aprovechan suficientemente las extensas capacidades de los estudiantes más brillantes, que ven frenada su progresión; técnicamente, nos situamos en la polémica sobre si es cierta la afirmación de que la escuela comprensiva baja el rendimiento escolar del sistema (M. DE PUELLES: 70–74), pues a mayor igualdad menor calidad.

Aunque las soluciones no son sencillas, es necesario arbitrar mecanismos para que las políticas educativas no subordinen al otro ninguno de los dos principios fundamentales o, si se hace, sea de forma consciente y asumiendo los efectos pedagógicos de dichas intervenciones. No hay situación más lamentable en que factores exógenos al profesorado (administración políticoeducativa, grupos editoriales, proyectos de centro, etc.), le den a éste resuelta la situación y lo condenen a unas prácticas insulsas, que bajo la apariencia de la neutralidad o la falta de claridad de orientaciones, le hurten la exigencia profesional de pensar críticamente sus propios modelos de enseñanza. Según Gimeno Sacristán:

La educación debe contribuir a asentar y fundamentar esas dos dimensiones aparentemente contradictorias: ser un instrumento para la conquista de la autonomía y de la libertad, a la vez que fomentar el establecimiento de lazos sociales para el acercamiento hacia los demás y para la convivencia pacífica con ellos, cuando menos (2001: 107).

Si es obvio que debemos trabajar por limar las tremendas diferencias entre los seres humanos o suprimir la dualización de algunas de nuestras sociedades occidentales, también lo es que debemos ofrecer "oportunidades para la igualdad" —es una exigencia de justicia—, dejando libertad a cada uno para elegir el grado, nivel o formato de esa igualdad.

Y en esa apuesta, el concepto de "justicia" deberá asumir tanto el principio de la redistribución como el de reconocimiento. "Es necesario –como apunta el profesor colombiano S. De Zubiría (2006: 62–62)– construir un concepto

bivalente o bifronte de la justicia que cumpla al mismo tiempo dos condiciones: lograr reconciliar las reivindicaciones que defienden la igualdad social con las que defienden el reconocimiento de la diferencia, y plantear prácticamente cómo se da esa combinación".

Intelectualismo a ultranza frente a una escasez en la formación de la llamada "inteligencia cívica"

En la misma perspectiva del apartado anterior, hay que asumir que la escuela, a pesar de las proclamaciones teóricas de algunos especialistas e incluso de las prescripciones legales de ciertas normativas, sigue preparando y obsesionada por y para los retos académicos o intelectuales: enseñar que no educar, informar que no formar; la formación del ciudadano o la llamada inteligencia cívica se quedan en grandes slogans, pero siguen fuera de la prioridad de los centros docentes. El aprendizaje de los contenidos sobre matemáticas, lengua o conocimiento del medio, por poner algunos ejemplos, sigue siendo prioridad de los sistemas educativos y, consecuentemente, disfrutan de una mayor valoración social de las propias familias que la formación en actitudes solidarias de respeto a los demás, de trabajo en equipo o los proyectos que defienden el bien común.

La esquizofrenia de predicar unos principios y realizar actividades encaminadas a la defensa de sus contravalores, reconozcámoslo así, está presente en nuestra realidad escolar. "La escuela -escribe D. Martuccelli (2004)-, en tanto que zócalo de la vida social, debe liberarse de la obsesión por los 'programas' y centrarse en la adquisición, por parte de todos los alumnos, de un mínimo común cultural"; esto no significa, de ningún modo, abolir toda la diversidad cultural, sino ofrecer herramientas para comprender la cultura "del otro", alejarse de la escuela academicista que sólo piensa en la preparación del estudiante para el tramo inmediatamente superior, en la mayoría de los casos de espaldas a la realidad del momento.

Hoy día, el modelo de "profesor dictador", entendiendo por tal no sólo aquel que ejerce un poder omnimodo en el aula sino el que literalmente dicta sus apuntes, ha quedado obsoleto; la enseñanza no es la transmisión de información, sino aquellos procesos que te ofrecen herramientas para transformar esa información en conocimiento y te permite no tanto dominar unos contenidos, cuanto conocer los instrumentos para actualizarlos y adaptarlos a las necesidades que aparecen en un momento concreto. Estamos ante el reto de aprender a aprender, es decir, construir un entorno alrededor del estudiante que le permita aprender por sí mismo. Para ello, además de los contenidos tradicionales, el estudiante necesita un bagaje de herramientas actitudinales que le aporte seguridad en sí mismo, capacidad de relacionarse con los demás, técnicas de estructuración de la información, instrumentos para expresar y gestionar correctamente sus emociones y sentimientos y, en definitiva, estrategias que le permitan entender el mundo que le rodea.

La formación de la ciudadanía o el sentimiento de pertenencia

Entre los principios asumidos por el "Plan Estratégico de Ciudadanía e Inmigración 2007-2010" del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del gobierno español (JORDAN, 2008: 22-30), encaminados a dar un impulso a las políticas de integración social de la inmigración, además de priorizar la igualdad y no discriminación o la defensa de la interculturalidad, destaca el principio de ciudadanía o el reconocimiento de la participación cívica de los inmigrantes, como uno de los caminos más apropiados para conseguir su plena integración. Y no de ha de extrañar, toda vez que el sentimiento de pertenencia a un determinado grupo, propicia la formación de identidades, favorece los procesos de solidaridad y es condición imprescindible para la correcta vertebración de las sociedades. Hoy más que nunca, en esta sociedad de la globalización y de la informatización desmesurada, debemos combatir el "individualismo de apartamento" de

las grandes ciudades postmodernas del que habla P. Soloterdijk (1994: 96) o la sociedad despolitizada de la que hizo referencia N. Tenzer (1992), donde uno es incapaz de "reconocer–se" más allá de uno mismo o de la privacidad de su bienestar.

Para todo ello, como ya hemos significado, aunque debemos insistir en ello. la contribución de la educación se presenta inexcusable: debe apoyar la construcción de una comunidad política integradora y plural, con una firme apuesta por la sólida formación de las identidades, de tal forma que se facilite a cada individuo la capacidad crítica con su propia cultura, se le ofrezcan herramientas para entender, reconocer y valorar otras culturas y se posibilite una relación dinámica e interactiva con los otros grupos sociales distintos del propio; no debemos olvidar, por otro lado, que la correcta formación de competencias ciudadanas que habiliten a todos los escolares, sin excepción alguna, al correcto ejercicio de una ciudadanía participativa, responsable, crítica e intercultural es un objetivo prioritario de las políticas educativas en el siglo XXI. En definitiva, debemos ofrecer a todos los ciudadanos los tres vértices de la "cultura del bienestar" a la que antes me refería: la garantía de unos niveles mínimos de bienestar, el reconocimiento de una serie de derechos y libertades fundamentales y la capacitación para su pleno desarrollo. Así, la ciudadanía únicamente tiene total reconocimiento cuando lo hacen el resto de conciudadanos en el día a día; dicho de otra manera, no está basada únicamente en la igualdad de todos, "sino también y principalmente en la diferencia" (ARIS-TIZABAL GIRALDO, 2000: 67).

Como ha escrito Gimeno Sacristán,

la ciudadanía (que salvaguarda al individuo y posibilita el ejercicio de la democracia en la versión republicana de origen ateniense) y la educación se necesitan y se vivifican recíprocamente. La participación en la vida social requiere ser alimentada por la educación para que la vida democrática sea una cultura enraizada en la mente y en los corazones de los ciudadanos, sin lo

cual quedaría reducida a una carcasa de procedimientos de participación formal (2001: 155–56).

Así pues, al margen del carácter nutriente de las escuelas para las raíces de la democracia y otras sinergias que apunta el mencionado profesor de la Universitat de València entre educación y ciudadanía, el ejercicio pleno de los derechos (civiles, políticos y sociales) que conlleva ésta, no pueden lograrse sin la capacitación que ofrece aquélla.

La concreción de estructuras innovadoras en la organización escolar

La reivindicación de autonomía pedagógica por parte de los centros, tan de moda en los ambientes docentes de la actualidad, puede ser un instrumento muy valioso a la hora de repensar la actuación de la escuela en el marco de la temática que nos ocupa. La necesaria flexibilidad de los sistemas educativos y las exigencias de calidad para todos, tal y como recogen la Ley Orgánica de Educación española (LOE) y la Ley de Educación Colombiana, obliga a reconocer cierta capacidad de autonomía a los centros a la hora de tomar decisiones sobre su organización y funcionamiento, con la única cautela del respeto al marco general común. El "Proyecto Educativo" (Art. 121 de la LOE) debe ser un documento que recoja no sólo las especificidades propias en función del entorno social y cultural del centro, sino todas aquellas cuestiones que afecten al tratamiento de la diversidad y de la convivencia, al objeto de asegurar la no discriminación y el trato equitativo de todos los miembros de la comunidad educativa.

El arbitrar políticas que impidan la "guetización", es decir, la concentración de chicos y chicas con riesgo de exclusión (véase, por ejemplo, inmigrantes o indígenas), condenando a este alumnado a ver mermados sus derechos básicos, es una de las principales tareas a tener en cuenta. No basta con que haya un reparto más o menos equilibrado entre los centros de una misma ciudad, sean



públicos o concertados, sino que éstos, utilizando esa autonomía pedagógica a la que hacíamos referencia, tienen que adoptar las medidas necesarias para que el reparto de alumnos por grupo facilite similares condiciones-base para todos, con niveles similares de calidad. El grupo "A" y el "B" de 4 de Educación Secundaria Obligatoria, por poner uno de los ejemplos más evidentes, no pueden diferenciarse por las expectativas del punto de partida de sus estudiantes (bachillerato o formación profesional), ni por la concentración de colectivos estigmatizados (gitanos, inmigrantes, indisciplinados, etc.); es más, los propios profesores deben ser cuidadosos en no transmitir -quizás por currículum oculto- esta diversidad de expectativas para unos y otros.

Esto último, en ningún caso, debe anular las intervenciones de educación compensatoria consistentes en desdobles a tiempo parcial de los grupos generales de referencia en subgrupos conformados por estudiantes inmigrantes o indígenas que deben mejorar sus conocimientos lingüísticos o de la cultura del país o territorio de acogida. Si estas actividades propician y favorecen la puesta en práctica de un diálogo intercultural que permita erradicar estereotipos y facilitar la permeabilidad entre las distintas culturas, deben ser potenciadas y, en cualquier caso, recogidas en el proyecto educativo del centro, como un compromiso con la sociedad a la que sirve.

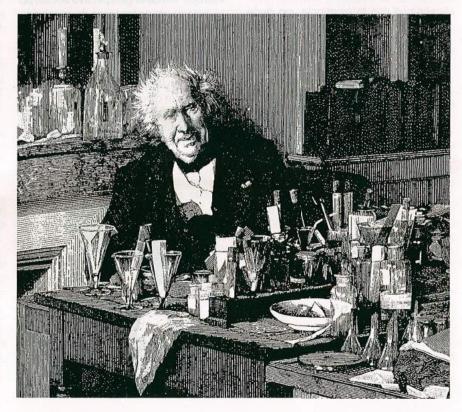
El dudoso impacto de las reformas educativas

La idea de que la institución escolar es prácticamente inmovilista o, cuando menos, que posee un elevado grado de acomodación, por el cual las reformas educativas apenas provocan cambios sustanciales y tan sólo arañan la epidermis de las estructuras escolares, es una sensación presente en amplios sectores sociales y un convencimiento arraigado en buena parte de los profesionales de la educación. Cierto es que la necesaria alternancia de partidos en el poder en un sistema democrático y las políticas de "tela de Penélope" de unos y de otros,

a falta de un "Pacto de Estado" hacia la concertación educativa que ofrezca estabilidad a estas cuestiones, posibilita la supresión de las reformas antes de que éstas lleguen a desarrollar plenamente todas sus iniciativas; no obstante, parece oportuno ajustar algunos parámetros al objeto de poder concretar en la realidad aquellas orientaciones que la reflexión teórica evidencia como líneas de mejora.

Las últimas investigaciones sobre la dimensión histórica de la escuela, en la perspectiva de la llamada "Cultura Escolar" (Escolano, 2006), nos ofrecen algunas pistas al respecto: el hecho educativo ya no se explica por una serie de factores exógenos al propio sistema (entiéndase la economía, el régimen político, la ideología, etc.), de manera que lo que acontecía en los centros docentes no era más que un reflejo de esos condicionantes; hoy día, sin renunciar a la necesaria ligazón de la educación con estos fenómenos sociales, hemos asistido al cambio de paradigma epistemológico: el hecho educativo, también puede ser explicado como un subsistema con autonomía propia, con una lógica interna específica que le confiere sustantividad por sí mismo. En este sentido, no resulta arriesgado pensar que el mundo escolar posee un entramado de normas, códigos, teorías y prácticas diferentes a la estructura social general que, sin aislarse de un contexto global al que pertenece, dado que reinterpreta la influencia de esos factores externos, conforman una cultura con señas de identidad diferenciadas, capaz de explicar con mayor precisión lo que ocurre en el interior de nuestras escuelas (LÓPEZ MARTIN, 2001).

De manera que este entramado cultural que se ha ido sedimentando a lo largo del tiempo, consolidando toda una serie de virtudes, pero necrosando, de igual forma, todo un conjunto de vicios acomodaticios, junto a la resistencia del profesorado que, en muchos casos, no percibe como propios algunos de los diseños educativos de reforma propuestos unilateralmente por la administración, acaba formando una película de gran resistencia que impide la penetración de los cambios, quedando el efecto de



las reformas muy minimizado y afectando, exclusivamente, a la epidermis del sistema. En definitiva, las reformas educativas no son capaces de penetrar en esa amalgama formada por la cultura de la escuela, con lo que su influencia para provocar el cambio es, ciertamente, escasa, quedando condenadas a un predecible fracaso (Sarason, 2003).

Es necesario, por tanto, que las reformas no se planteen "desde arriba", sino que ofrezcan participación a toda la comunidad educativa desde los primeros momentos de su diseño, tratando de buscar la complicidad del profesorado como elemento implementador fundamental de la misma; asimismo, no puede obviarse la experiencia acontecida con los intentos reformadores del pasado y dirigir los impactos del cambio a los puntos más vulnerables de la llamada "caja negra" (Depaepe y Simon, 1995), a las propias prácticas y actividades desarrolladas en el interior de nuestras aulas.

Hacia una novedosa formación del profesorado

Acabamos con la exigencia, sin duda, más decisiva de cara a conseguir una escuela con una sensibilidad poderosa hacia la inclusión: una renovada formación del profesorado que permita la adaptación de estos profesionales a las nuevas realidades de los sistemas educativos producidas en las últimas décadas y les estimule al ensayo de estrategias docentes innovadoras más acordes con la diversidad de alumnado

al que tienen que hacer frente en los centros escolares de la actualidad.

El desarrollo de la sociedad del conocimiento, el enorme esplendor de las nuevas tecnologías de la información, el incremento exponencial de los fenómenos migratorios, las políticas de convergencia europea o latinoamericana, la sofisticación de nuevas formas de exclusión social, o el desarrollo de los últimos tiempos de la ciencia pedagógica, son, entre otras, circunstancias que demandan un replanteamiento en las estructuras y modelos de formación inicial y permanente de un profesorado cada vez más desmotivado y con cierta frustración por la evidente falta de instrumentos y destrezas para hacer frente a las nuevas realidades emergentes. En la mayoría de los casos, al no tener recursos para "aprender con sus alumnos", optan por el camino más fácil del autoritarismo y la extrema disciplina.

Hoy dia, el profesorado debe hacer frente a realidades más heterogéneas que en el pasado, con una diversidad que le llega, al menos, de tres tipos de fuentes: desde la perspectiva social, por el incremento de las tasas de escolarización al 100% de los jóvenes en edad de hacerlo en las sociedades occidentales, con independencia de sus condiciones socioeconómicas; desde la perspectiva cultural, en la medida en que se ha incrementado la diversidad en las aulas y se ha hecho justicia con el reconocimiento de la identidad de grupos minoritarios; finalmente, desde la perspectiva lingüistica, por el reconocimiento constitucional

de las distintas lenguas del Estado y su vinculación a culturas diversas. Con estos considerandos, el profesor Esteve escribe:

la formación del profesorado para una educación intercultural debe partir del conocimiento de estas tres fuentes de diversidad, y de los nuevos problemas y las nuevas exigencias que genera la diversidad del alumnado en el interior de unos sistemas educativos organizados a partir de la uniformidad. Uniformidad establecida en los grupos de niños seleccionados por tener la misma edad y el mismo nivel de educación, segregando a los niños 'especiales'. Uniformidad buscada con unos objetivos únicos, definidos por unos programas preestablecidos desde la cultura y la lengua mayoritarias. Uniformidad exigida, por último, desde unos sistemas de trabajo y unos planteamientos didácticos centrados en una intervención unitaria del profesor, basada en la suposición de que todos los alumnos deben desarrollar el mismo trabajo en el mismo tiempo (2004: 99).

Es pues, ahora, con la exigencia de reforma de los planes de estudio universitarios españoles que plantea la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un momento propicio para acometer la necesaria reforma del modelo de formación del profesorado y apostar por un sistema capaz de ajustarse a estas nuevas realidades. No deberiamos, en ningún caso, dejar pasar esta oportunidad.





BIBLIOGRAFÍA

ARISTIZABAL GIRALDO, S. (2000). La diversidad étnica y cultural de Colombia: un desafío para la educación. En: *Pedagogía y Saberes*, 15, pp. 61–68.

BARCENA, F. (1999). La educación de la ciudadanía, En: Bárcena, F.; GIL, F. y Jove, G., La escuela de la ciudadanía. Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 157–184.

Bartolomé Pina, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En: Bartolomé Pina, M. (Coord.). *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Madrid: Narcea, pp. 131–61.

BARTOLOMÉ PINA, M. (2006). Educar en sociedades multiculturales. Entre la incertidumbre y la esperanza. En: Geografías del desorden. Migración, alteridad y nueva esfera social. Universitat de Valencia, Cabildo de Fuerteventura y Gobierno de Aragón, pp. 195–204.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales, En: Revista de Educación, [núm. extraordinario] (Ciudadanía y Educación) pp. 33–56.

CAJIAO, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia, En: Revista Iberoamericana de Educación, 34, pp. 31–47.

CARBONELL I PARIS, F. (2005). Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela. Madrid: MEC-Catarata.

DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Unesco. Madrid: Santillana.

DEPAEPE, M. & SIMON, F. (1995). Is there any place for the history of education in the History of Education, En: *Paedagogica Historica*, XXX–1, pp. 9–16.

DIAZ-COUDER, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica, En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, pp. 11–30.

Escamez, J. (2002). Educació Intercultural, en CONILL, J. (Coord.). Glossari per a una societat intercultural, Valencia: Bancaixa, pp. 130–37.

ESCAMEZ, J. y GIL, R. (2002). La educación de la ciudadanía. Madrid: CCS-ICCE.

ESCOLANO BENITO, A. (dir.) (2006). Historia llustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, En: *Bordón*, 56 (1), pp. 95–115, Número monográfico del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Educación, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*.

García López, R. y Martínez Usarralde, Mª. J. (2007). La educación como respuesta: principios, objetivos y propuestas de futuro, en López Martín, R. (Coord.). En: Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse. Valencia, Universitat de València. pp. 213–47.

García Raga, L. y López Martín, R. (2004). La convivencia escolar. Un instrumento en la búsqueda del equilibrio entre la construcción de la identidad y la gestión de la diversidad. En: XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia.

García Raga, L. y López Martin, R. (2007). Mediación y sistema escolar. La convivencia como horizonte. En: López Martín, R. (Coord.). Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse. Valencia: Universitat de València, pp. 69–114.

García Roca, J. (2002). Integració, en Conill, J. (Coord.). Glossari per a una societat intercultural. Valencia: Bancaixa, pp. 199–207.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.

Jordán Galduf, J.Mª. (2008). Immigració i cohesió social. En: *Immigració, Emigració, 9ª Bienal Martínez Guerricabeitia*, Universitat de València, pp. 22–30.

LÓPEZ MARTÍN, R. (2000). Fundamentos políticos de la educación social. Madrid: Síntesis.

LOPEZ MARTIN, R. (2001). La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX. Valencia: Universitat de València.

LOPEZ MARTÍN, R. (2007). La participación de las familias en la escuela. Otro mundo es posible. En: *Familia y Escuela: un espacio para la convivencia*, Conselleria de Cultura, Educació i Esport, IVECE.

LÓPEZ MARTÍN, R. y GARCÍA RAGA, L. (2006). Convivir en la escuela. Una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos, En: Revista *Pedagogía y Saberes*, 24, pp. 85–97.

LOPEZ, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En: Revista Iberoamericana de Educación, p. 13.

Martinez Usarralde, Mª. J. (2005). La educación en América Latina: entre la realidad y la equidad. Barcelona: Octaedro.

MARTINEZ, M. y BUJONS, C. (Coords.) (2001). Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad. Barcelona: Ariel.

MARTUCCELLI, D. (2005). Prólogo, En. Carbonell I Paris, F., Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela, Madrid: MEC, Ed. Catarata, pp. 9–12.

Мауогломо, А. (1988). El aprendizaje cívico. Barcelona: Ariel.

MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Paris, Unesco.

Oralsón, M. y Pérez, A. Mª. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía, En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 15–29.

PNUD (1998). Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

PUELLES BENITEZ, M. de (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.

Sarason, S.B. (2003). El predecible fracaso de las reformas educativas, Barcelona, Octaedro.

SLOTERDIJK, P. (1994). En el mismo barco. Ensayo sobre la hiperpolítica. México: Ediciones Siruela.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (SEP) (2004). La educación en contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad, En: Ponencias XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia.

Tedesco, J.C. (1995). El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya.

Tenzer, N. (1992). La sociedad despolitizada. Barcelona: Paidós.

TORRES, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea, En: de Lucas, J. y Torres, F. (eds.). Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas. Madrid: Talasa Ediciones, pp. 49–73.

Zubirla, S. de (2006). Educación, justicia social y diversidad cultural, En: *Pedagogía y Saberes*, 24, pp. 59–66.

