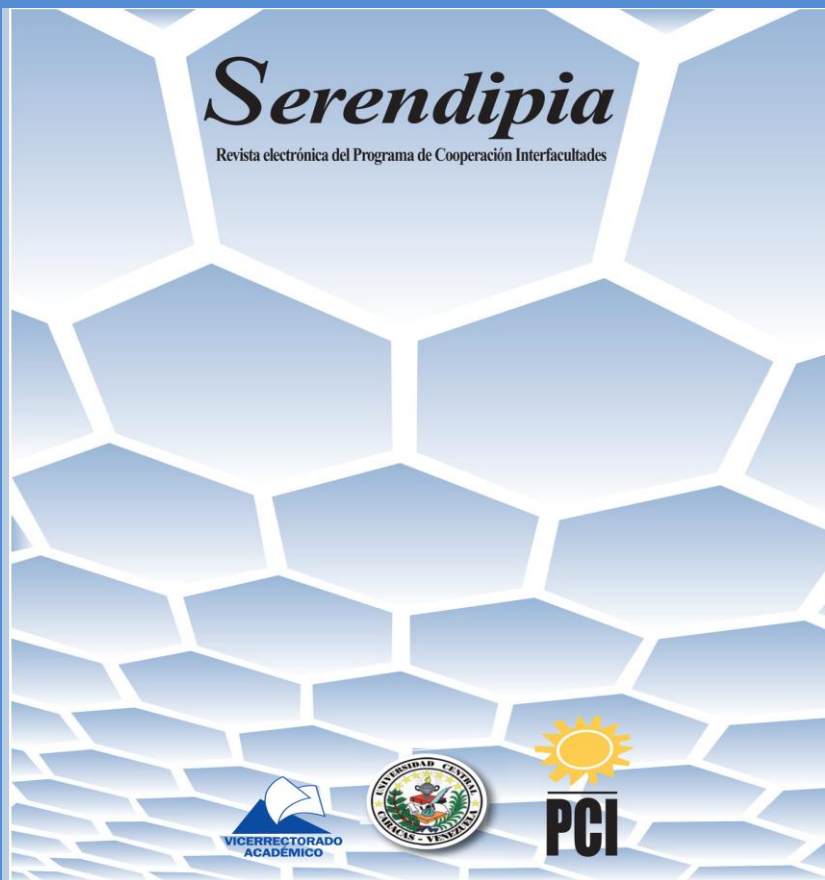


Serendipia

Revista electrónica del Programa de Cooperación Interfacultades



La interculturalidad, una convicción pedagógica para la escuela inclusiva del siglo XXI



Juan José Leiva Olivencia

En este artículo queremos suscitar la reflexión y crítica pedagógica sobre las potencialidades de la interculturalidad como instrumento y convicción imprescindible para la puesta en práctica de acciones de innovación educativa en el marco de una escuela que pretende ser inclusiva en el siglo XXI. En este sentido, planteamos diferentes claves de análisis crítico sobre la necesidad de construir una educación intercultural que posibilite la innovación educativa atendiendo a tres ejes básicos: competencias interculturales, la interculturalidad a través de las TIC y la participación comunitaria en contextos escolares de diversidad cultural.

Serendipia

Volumen I, Año I, (II)

Caracas, Diciembre de
2012

La interculturalidad, una convicción pedagógica para la escuela inclusiva del siglo XXI

Juan José Leiva Olivencia
Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación
Correo-e: juanleiva@uma.es

Resumen

En este artículo queremos suscitar la reflexión y crítica pedagógica sobre las potencialidades de la interculturalidad como instrumento y convicción imprescindible para la puesta en práctica de acciones de innovación educativa en el marco de una escuela que pretende ser inclusiva en el siglo XXI. En este sentido, planteamos diferentes claves de análisis crítico sobre la necesidad de construir una educación intercultural que posibilite la innovación educativa atendiendo a tres ejes básicos: competencias interculturales, la interculturalidad a través de las TIC y la participación comunitaria en contextos escolares de diversidad cultural.

Palabras clave: Interculturalidad; Escuela inclusiva; Innovación educativa; Diversidad cultural.

1. La interculturalidad como fundamento pedagógico en los sistemas educativos

De acuerdo con Esteve (2004), una de las principales funciones de cualquier sistema educativo es posibilitar a los alumnos su desenvolvimiento en la sociedad en la que se encuentran inmersos. Esta tarea nunca ha sido fácil pero podemos afirmar que hoy día se ha convertido en un reto aún mayor debido a los profundos y acelerados cambios sociales que se viene produciendo. No podemos obviar que uno de los factores fundamentales de dichos cambios ha venido motivado por una creciente multiculturalidad en nuestras sociedades, que si bien nunca han sido homogéneas, dado que la diversidad cultural es algo consustancial a la propia sociedad, sí es cierto que en el caso español y en poco más de dos décadas esta presencia de personas de culturas diversas ha crecido

exponencialmente, configurando una sociedad en la que se ha hecho más que evidente la pluralidad de identidades culturales.

El fenómeno de las relaciones interculturales se ha convertido en un tema de máximo interés para gran número de profesionales dedicados a distintos campos de estudio. Por su parte, la educación intercultural ha adquirido la consideración de herramienta fundamental de cara a superar los prejuicios que existen hacia los grupos minoritarios, así como para conseguir una interacción cultural en el contexto educativo basada en el mutuo enriquecimiento (Merino y Ruiz, 2005). Es por ello que cuando hablamos de educación intercultural estamos planteando estrategias de innovación con la finalidad de producir cambios en los procesos educativos para que éstos se adapten tanto a las necesidades del alumnado como a las exigencias sociales del momento.

En este sentido es importante poner de relieve el hecho de que la educación intercultural debe tener presente a todos los escolares y no únicamente a aquellos alumnos pertenecientes a minorías, es decir, *“este tipo de educación va encaminada a conseguir en todos los alumnos, de todos los centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida competencia cultural; es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües”* (Jordán, 1996, pp. 27-28).

La escuela es un lugar privilegiado para la interculturalidad, ya que frente a las asimetrías que se dan en las interacciones en la mayoría de los ámbitos sociales, en el centro escolar podemos ejercer un cierto control sobre cómo se producen esas interacciones, donde podemos generar relaciones, marcos de participación, intercambios y prácticas que puedan desarrollarse en condiciones de razonable igualdad (Lluch y Salinas, 1997); ahora bien, cabría cuestionarse si el currículum que se desarrolla en nuestras escuelas es un currículum justo e igualitario. La realidad parece indicar lo contrario, ya que el estilo de trabajo escolar, en muchas ocasiones, no se corresponde con el deseable para el fomento de una educación pluralista, en la que el desarrollo de actitudes y valores y el diálogo constante, abierto y argumentado debería ganar terreno frente a una obsesión evaluadora del rendimiento escolar, en el que los alumnos de cultura minoritaria se encuentran en clara desigualdad de condiciones. Y es precisamente por esta causa por la que planteamos una serie de ejes básicos en la presente comunicación con el objetivo de ayudar en la verdadera construcción de una escuela inclusiva en la que todos y todas tengan cabida, puedan participar en igualdad de condiciones y con la que se sientan identificados, ya que la presencia de la educación intercultural en la escuela no se limitará en ningún caso a una mera inclusión de contenidos referidos a las distintas culturas de los alumnos (algo que también habrá que realizar) sino a un proceso integral de análisis y reflexión, a partir del cual, se impliquen todos los elementos de la comunidad.

2. Educación intercultural y escuela inclusiva: claves para la innovación.

El discurso y las prácticas tendentes a la integración han sido de un valor inestimable de cara al tratamiento de la educación intercultural en contextos educativos. Ha supuesto superar visiones reduccionistas que implicaban que la mera presencia de alumnos de distintas culturas en un mismo contexto suponía ya de por sí intercambio y enriquecimiento cultural. A pesar de ello, con la entrada en el debate y en las prácticas educativas de la idea de “escuela inclusiva” se ha ido un paso más allá; en este sentido “la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas normales” (Parrilla, 2002, p. 18).

En lo que respecta al tratamiento de la educación intercultural en nuestro sistema educativo podemos decir que hemos pasado de un periodo de exclusión clara de aquellos sujetos que no pertenecían a lo que podríamos denominar como “cultura mayoritaria” (fundamentalmente población de etnia gitana) hasta llegar en la actualidad a enfoques interculturales que responden a principios de escuela inclusiva. En este largo camino hemos pasado por la escolarización segregada de estos alumnos en las mal denominadas “escuelas puente” para alumnos gitanos y por un enfoque compensador que, de una u otra manera, asimilaba diferencia cultural con déficit. Estamos pues de acuerdo con el profesor Merino Fernández (2009, p. 49) cuando afirma que:

“la expresión escuela inclusiva adquiere cada vez más aceptación como expresión adecuada para reflejar el modelo de escuela centrado en la comunidad que posibilita a cada individuo desarrollarse en igualdad de condiciones como persona y como ciudadano. La escuela inclusiva es una escuela equitativa y no discriminatoria en el sentido de exclusora o marginadora, una escuela que promueve y desarrolla procesos educativo-sociales equitativos, y que ayudan al hombre a construir y desarrollar su personal proyecto de vida individual y ciudadano”

Por tanto, plantear los procesos educativos interculturales como ejes centrales de innovación en la escuela inclusiva supone apostar, por una parte por la presencia en la

vida del centro de toda una serie de valores y actitudes prosociales que vayan encaminadas a la consecución de una igualdad real y efectiva de todas las personas que forman parte de la comunidad y, por otra parte, por una apertura de esta comunidad educativa hacia el entorno, hacia la sociedad, en la que los distintos agentes se sientan representados y partícipes de este proyecto. Para ello será necesario una redefinición de la propia escuela y de sus metodologías con el fin de que respondan a las nuevas realidades sociales de las que venimos hablando (Merino Fernández, 2009).

Es por ello que en esta comunicación apuntamos algunos ejes que pueden ir en esta dirección tratando de “articular respuestas educativas capaces de hacer frente a las demandas de flexibilidad, innovación, apertura y cooperación para poder atender a la diversidad del alumnado en condiciones de igualdad y sin recurrir a la exclusión” (Pujolás, 2010, p.38). Efectivamente la lucha contra la exclusión debe ser una constante en la labor educativa de este tipo de escuela por la que apostamos y esta tarea en la actualidad, en un contexto de crisis económica aguda, demanda que se articulen más que nunca todos los medios necesarios para favorecer la igualdad y la inclusión. A este respecto Parrilla (2002) expone que la exclusión no es una situación reducida al siglo XX, es bien cierto que las exclusiones son hoy mayores. Ocupan de hecho un lugar importante en los discursos científicos, sociales y políticos. El efecto excluyente de la globalización y los grandes cambios de la nueva era han supuesto la aparición cada vez mayor de personas y regiones enteras que viven al margen de la sociedad, y ponen de manifiesto la necesidad primera de luchar contra la exclusión social.

La educación intercultural abordada desde un enfoque inclusivo supone participación de todos los alumnos y de la comunidad en la vida escolar, valorando las diferencias, evidenciando aquello que nos es común y respetando al individuo:

“El punto de partida de la inclusión es la igualdad inherente a todas las personas, y de ahí la igualdad de derechos humanos que da pie a todo el desarrollo del movimiento inclusivo. La inclusión no habla, o no habla sólo del derecho de determinadas personas a vivir y gozar de unas condiciones de vida similares a las del resto de los ciudadanos, sino del derecho y la obligación social de construir entre todas comunidades para todos, comunidades que permiten valorar la diferencia, pero basadas en el reconocimiento básico y primero de la igualdad” (Parrilla, 2002, p.25).

Esto, como ya hemos comentando, implica cambios profundos en la estructura escolar y por tanto retos a los que tiene que hacer frente una institución que tradicionalmente se ha caracterizado por su inmovilismo. El profesor Merino Fernández (2009) expone dos desafíos o retos a los que la escuela actual se enfrenta en su esfuerzo de innovación y replanteamiento para seguir siendo útil a la educación de los hombres y contribuir al desarrollo de la sociedad:

a) El *reto cultural y científico-profesional* que adquiere características diferentes a las tradicionales debido a la aceleración, producción y caducidad del conocimiento y de la información.

b) El *reto vital-convivencial* desencadenado por las dificultades para la convivencia que genera la diversidad y el acercamiento e interacción inmediata (virtual o in situ) de individuos y comunidades humanas

En esta dirección apuntan las estrategias que a continuación planteamos en nuestro trabajo, teniendo siempre presentes que “la mejora de la escuela inclusiva trata de aprender a vivir con la diferencia y, de hecho, aprender a aprender de la diferencia” (Ainscow, 2005, p.12).

3. Ejes de acción para la innovación educativa intercultural: competencias interculturales, TIC y participación comunitaria.

Como hemos planteado con anterioridad, la innovación educativa a partir de la interculturalidad tiene que atender a diferentes variables y factores curriculares, metodológicos, organizativos e institucionales. Dicho esto, defendemos la necesidad de que la interculturalidad se convierta en un instrumento privilegiado para el desarrollo de innovaciones educativas relevantes y significativas para toda la comunidad educativa y con una amplia repercusión e influencia social y pedagógica. Así pues, vamos a explicitar tres ejes que nos parecen fundamentales en los procesos de innovación educativa desde la perspectiva intercultural: las competencias interculturales, el desarrollo de la

interculturalidad a través de las TIC o digiculturalidad, y, finalmente, la dinamización de la participación comunitaria en la escuela inclusiva.

En efecto, tal y como plantea Aguado (2003) las competencias interculturales se componen de conocimientos, habilidades y actitudes de respeto y aceptación de la diversidad cultural como un valor educativo de primer orden en el quehacer psicopedagógico. Jordán (1999), Soriano (2008) y Banks (2005 y 2008) también comparten la idea de que las competencias interculturales serían un conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio que ya es multicultural y multilingüe pero que transita lentamente hacia la interculturalidad. En este sentido, un aspecto fundamental de una educación que pretenda erigirse como verdaderamente intercultural debe promover condiciones reales y efectivas para que se logre que estos espacios de intercambio cultural promuevan la igualdad de oportunidades, así como la superación de todas aquellas situaciones de racismo o discriminación que puedan surgir en los contextos educativos multiculturales. Para conseguir estos espacios ciertos de intercambio intercultural, la adquisición de competencias interculturales -como conjunto de actitudes, valores y comportamientos de receptividad positiva hacia la diversidad- en todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias, comunidad sociocultural) es un elemento fundamental. Además, consideramos necesario que estas competencias modulen la práctica educativa de la vida escolar, sobre todo en aquellos centros donde la diversidad cultural es el eje vertebrador en su cotidianidad y vivencia educativa.

Además, hay que señalar que el propio concepto de educación intercultural está en permanente evolución y cambio debido a los permanentes dinámicos de cambio social (Esteve, 2004) y se entiende como una propuesta de acción educativa que respeta, acepta y reconoce la diferencia cultural como valor educativo, nos hace indagar en todas aquellas dimensiones y variables (curriculares, organizativas, de funcionamiento escolar, de índole actitudinal, éticas...) que faciliten asumir una perspectiva intercultural en la configuración de la educación (López Melero, 2004; Leiva, 2010; Santos Rego; 2009). Ciertamente son múltiples las influencias y presiones del cambio social que están determinando cambios relevantes en la comprensión de la escuela como espacio ecológico y dinámico dentro de una educación cada vez más compleja y cambiante (Esteve, 2004). Desde luego, como mencionamos al inicio de este escrito, el cambio que mayor importancia ha adquirido en los últimos años ha sido la creciente presencia de alumnos de otras culturas y procedencias (Bartolomé, 2002). De ahí la preocupación y los esfuerzos de la educación para dar respuesta a este nuevo escenario sociocultural donde

la diversidad del alumnado a todos los niveles, condiciona el establecimiento de estrategias y prácticas educativas adecuadas en un enfoque educativo inclusivo, basado en principios tales como la diferencia como valor, la solidaridad, la confianza y el aprendizaje cooperativo (López Melero, 2004).

Aguado (2003, p.141) define las competencias interculturales como *“las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural”*. En efecto, estas competencias que también implican una capacidad por parte del docente para interpretar y valorar la multiplicidad de significados que acontecen en un contexto educativo de diversidad, tienen una doble perspectiva en su propia base de fundamentación, esto es, las actitudes interculturales y los conocimientos acerca de las diferentes culturas de procedencias de sus propios alumnos de origen inmigrante y de sus familias, así como el conjunto de habilidades relacionadas con la propia forma de interpretar, valorar, interaccionar y aprender de las situaciones potencialmente conflictivas en una situación escolar de diversidad.

Por otra parte, la Web 2.0 en las escuelas interculturales, se convierte en una herramienta imprescindible, por sus características y los principios filosóficos en los que se basa: el ofrecer la posibilidad de compartir información, recursos, aplicaciones, en su mayoría con un carácter de software libre, favoreciendo el trabajo colaborativo y la construcción de un conocimiento compartido aprovechando la inteligencia colectiva de todos los miembros de las comunidades educativas participantes, en un entorno virtual creado entre todos y para todos. Potenciando a través de las TICs el desarrollo de valores y actitudes interculturales y el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Adquiriendo, de este modo, pleno sentido un enfoque intercultural, inclusivo e integrador de las posibilidades de participación pedagógica a través de las TICs en los contextos escolares. Y la importancia de esa nueva filosofía que plantea la web 2.0 en el desarrollo de una ciudadanía intercultural, estriba en la posibilidad de que los centros educativos estén interconectados, estableciéndose redes sociales dinámicas, donde tenga lugar la comunicación y el intercambio de intereses, experiencias acerca las buenas prácticas interculturales que se estén llevando a cabo en los centros educativos en diferentes países (Zwierewicz, M. y Pantoja, 2004). Y de ahí que iniciativas como eTwinning, vayan encaminadas hacia este objetivo de crear conciencia de un modelo europeo de sociedad multilingüe y multicultural.

El impacto potencial de la educación intercultural planteada en términos de comunidades virtuales de aprendizaje es enorme, pero se puede ver obstaculizada por la

escasa cultura tecnológica en algunos agentes educativos (como en el caso de las familias, tanto autóctonas como inmigrantes), así como la falta de recursos tecnológicos que pueden limitar la participación a través de las TICs. En este punto, consideramos que el empleo de equipos informáticos de bajo coste así como el uso de programas con licencias Creative Commons pueden proporcionar las herramientas necesarias para superar estos condicionantes, impulsando la apertura de los recursos educativos y participativos de modo que no sólo sean accesibles para alumnado, profesorado y familias del centro educativo, sino que éstos se puedan adaptar, modificar y transformar para crear nuevos materiales didácticos para la promoción de la interculturalidad en entornos virtuales de aprendizaje abiertos al mundo y a toda la comunidad social.

Por todo ello, es necesario caminar hacia una perspectiva crítica y transformadora de la acción educativa a través de las TICs, donde las TICs son unas herramientas para el desarrollo práctico e inclusivo de la interculturalidad, generando nuevos espacios virtuales de intercambio y de aprendizaje intercultural, donde todos los agentes educativos valoran la diversidad cultural como una oportunidad para mejorar las relaciones interpersonales, el conocimiento cultural y las competencias digiculturales (Galliani, 2008). En este punto, estamos de acuerdo con Borrero y Yuste (2011) sobre la necesidad de construir la *Digiculturalidad* en las escuelas inclusivas del siglo XXI, así como la multialfabetización, como una competencia que debería desarrollarse a través del currículo de manera integrada, pero siempre empleando canales virtuales y plataformas virtuales de aprendizaje de los propios centros educativos.

La escuela intercultural debe ser un espacio privilegiado de vida cultural y democrática de la comunidad. Es decir, los colegios e institutos de un barrio deben constituirse en centros generadores de participación comunitaria (Flecha, 2010). La escuela intercultural e inclusiva debe apostar claramente por la transformación crítica de la realidad que le ha tocado vivir, y debe servir como canal de diversas expresiones éticas y culturales (Montón, 2004). En este punto, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que el siguiente paso de la interculturalidad debe ser la generación en la escuela de un debate en torno a la cultura de la diversidad. Es decir, se debe pasar de los procesos de enfatización positiva de la diferencia cultural a la valoración global de una cultura de la diversidad que, en sí misma, sea posibilitadora de una escuela más democrática, equitativa, solidaria y crítica (Bolívar, 2004). La escuela no sólo debe generar conocimiento significativo, también ciudadanía

crítica e intercultural, de ahí la importancia de que los centros educativos superen reduccionismos y se abran sin temor a su apertura a la comunidad.

Los centros escolares deben superar la celebración de las festividades extraacadémicas desde posiciones exclusivistas y de puertas para adentro. Más bien al contrario, las instituciones educativas deben implicarse en la generación de comisiones y diversas instancias participativas ampliamente representativas de la comunidad educativa, donde participen madres y padres, inmigrantes y autóctonos, asociaciones y entidades sociales, clubes juveniles, etc. Compartimos la idea de Casanova y Rodríguez (2009), que el objetivo debe plantearse en términos de comunidad, de una educación intercultural dirigida a promover la participación comunitaria en la escuela, de tal manera que se negocie, se reconstruya y se gestione eficazmente las diversas actuaciones escolares (formales y no formales) para que la escuela sea un espacio de encuentro en torno a las acciones educativas interculturales compartidas y comunitarias de todos y para todos.

Por todo ello, estamos de acuerdo con Essomba (2008) cuando defiende una visión que va más allá de la educación compensatoria y de la educación para la paz para definir el carácter innovador de la interculturalidad. En efecto, la educación intercultural se postula como un enfoque pedagógico transformador al considerar la educación como una construcción eminentemente social y comunitaria. Por esta razón, este posicionamiento crítico es el que apuesta para que el docente participe activamente no solamente en el plano meramente escolar, sino también en el plano de la participación y la vida política local. En verdad, no es descabellado plantear que el profesorado, como primer agente social que recibe el impacto de la inmigración en la escuela, tenga una voz privilegiada que deba ser oída en el diseño de políticas públicas (socioeducativas) sobre cómo afrontar la inclusión social y educativa de los alumnos y las familias inmigrantes en la comunidad (Soriano, 2009).

Por otro lado, ya hemos visto como la participación de las familias, tanto inmigrantes como autóctonas, como de las organizaciones y entidades sociales juegan un papel cada día más relevante, sobre todo en los contextos escolares de diversidad cultural, que en términos generales, son más susceptibles de recibir apoyos y ayudas de diversa índole por parte de estas instituciones (ONGs, AA.VV.s...). El problema es que el profesorado se mueve a menudo en un sistema de comunicación cerrado debido, en ocasiones, a la

inseguridad que le suscita la falta de dominio de algunos temas de actualización. Así mismo, es cierto que hemos constatado como hay algunos profesores que no aprovechan el potencial didáctico que le ofrecen muchas ONGs y grupos sociales que podrían colaborar en la transformación intercultural del currículum escolar de manera cooperativa (Slavin, 2003). En efecto, a pesar de que es cierto que cada día acuden con más frecuencia estas entidades a trabajar a la escuela, todavía persiste la idea de que la institución escolar no es el espacio natural para estas entidades sociales, las cuales acostumbran a basar su estrategia de acceso al centro escolar mediante la elaboración de materiales didácticos externos o bien la realización de algún tipo de actividad puntual –generalmente lúdica– en el contexto educativo formal. En todo caso, sí tenemos que confirmar que estas entidades no sólo trabajan en horario extraescolar, sino que ya actúan en el horario escolar, dotando de una gran vitalidad y participación a la institución educativa (Leiva, 2010).

4. Conclusiones finales

Nuestra convicción pedagógica va en la línea de construir en las escuelas una especie de *código curricular y comunitario abierto*, es decir, que el proyecto curricular y pedagógico de centro se haga no desde una perspectiva técnica o administrativa, sino fundamentalmente crítica y transformadora, con la participación e implicación de alumnos, familias y entidades sociales en el marco de la comunidad educativa (Echeíta y Otros, 2004; Essomba, 2006). Se trataría de *naturalizar* la presencia y la relación educativa del profesorado con el resto de agentes de la comunidad educativa desde un enfoque de simetría participativa, es decir, que estas entidades y organizaciones sociales del barrio puedan concretar su representación y acción en la escuela a través de una comisión o un consejo que permita la actualización curricular permanente y dialógico (Aubert y Otros, 2008). En definitiva, estamos planteando que a partir de este proyecto de investigación, es posible y sobre todo necesaria la transformación del currículum escolar introduciendo nuevas opciones de participación comunitaria en la escuela. El empleo de las nuevas tecnologías y las comunidades virtuales son dos caminos novedosos para iniciar y consolidar este tipo de participación escolar (Flecha y Puigvert, 2010).

Así mismo, consideramos absolutamente necesario que la escuela planifique acciones de aprendizaje-servicio para la comunidad donde se esté enclavada. Se trataría de generar actuaciones que, desde la escuela, tuvieran una repercusión fuera de la escuela, en pleno

barrio, a través de diversos medios (de comunicación, de expresión artística...). En verdad, los centros escolares siempre están vinculados a un territorio concreto que tiene unas características singulares. Algunas de ellas son problemáticas sociales y culturales que pueden tener respuesta desde la escuela. Un factor de dinamización comunitaria puede ser la vinculación de la institución escolar a una problemática concreta del entorno social (medioambiental, de dinamización cultural, de educación para la paz, deporte...), generando acciones de servicio sobre dicho tema, donde las familias inmigrantes tengan un papel fundamental en la construcción y generación de una convivencia educativa intercultural que de respuesta a las demandas cada vez más reales de que las escuelas interculturales sean espacios formativos comunitarios y plurales para todos los agentes sociales y educativos del entorno escolar. Así pues, y siguiendo los planteamientos de Puig (2007 y 2009), entendemos que el APS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de conocerlo y contribuir a mejorarlo, previendo una mejora sustancial de la propia experiencia formativa de toda la comunidad educativa, de las familias inmigrantes y autóctonas y de todo el alumnado, porque *“en un planteamiento inclusivo de la educación, la escuela está abierta a todo el mundo, y no como una concesión gratuita, sino como una exigencia de la justicia”* (Pujolás, 2010, p.41).

Referencias Bibliográficas

- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- AINSCOW, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Congreso sobre efectividad y mejora escolar. Barcelona.
- AUBERT, A. y Otros (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BANKS, J.A. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education.
- BANKS, J.A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BOLÍVAR, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 15-38.

- BORRERO, R. y YUSTE, R. (2011). Digiculturalidad.com. Interculturalidad y TIC unidas en el Desarrollo del Enfoque Competencial del Currículo. En J. LEIVA y R. BORRERO, *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de una escuela intercultural* (106-121). Barcelona: Octaedro.
- ECHETA, G. y Otros (2004). Educar sin excluir, *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- ESTEVE, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Bordón, Revista de Orientación Pedagógica*, 56 (1), 95-116.
- FLECHA, R. (2010). "Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Includ-ed". *Actas del Simposio Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (2010). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad. http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf. (17/1/2011)
- GALLIANI, L. (2008). Tecnología, Aprendizaje, Interculturalidad. Paradigmas pedagógicos de la transición, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 12 (3), pp.1-33.
- IRVINE, J.J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Teachers College Press.
- JORDÁN, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Madrid. CEAC.
- JORDÁN, J.A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. ESSOMBA (Coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (65-73). Barcelona: Graó.
- LEIVA, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas", *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1997). Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha, *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 54-60.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona: Aljibe.
- MERINO FERNÁNDEZ, J.V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20, 33-52.
- MERINO, D. y RUIZ, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural, *Aula Abierta*, 86, 185-204.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- PUIG, J. M. (2004). "El aprendizaje-servicio como educación para la ciudadanía". En J. PUIG, J. M. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- PUIG, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

- PUJOLÁS, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de innovación educativa*, 191, 38-41.
- SANTOS REGO, M. A. (2009) *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.
- SLAVIN, R.E. (2003). Cooperative learning and intergroup relations. En J. Banks y C. Mcgee *Handbook of research on multicultural education*. (pp. 628-634) San Francisco: Jossey-Bass.
- SLEETER, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.
- SORIANO, E. (2008). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- TORRES, C.A. (1998). Democracy, education and multiculturalism. *Comparative Education Review* 42 (4), 421-447.
- VALLS, R. Y OTROS (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- VERA, (67-89). *Educación Intercultural: diversidad e inmigración*. Madrid. Fundación Santa María.
- ZWIEREWICZ, M. Y PANTOJA, A. (2004). "Diversidad e identidad en ambientes virtuales de aprendizaje". Actas del *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad* (232-242). Edición en CD-Rom.