

L'educació de persones adultes cap a una ciutadania crítica

Auxiliadora Sales Ciges • Universitat Jaume I, Castelló



1. Des de la interculturalitat inclusiva

Des de plantejament inclusiu i intercultural, l'educació de persones adultes amplia els límits de la normalitat fins a afirmar que el allò normal és divers i la diversitat és positiva i enriquidora, si es cuiden les condicions de justícia social que no convertisquen les diferències en desigualtats. Una educació eficaç per a tots és intercultural i inclusiva perquè és democràtica i plural. No afecta un reducte “especial” o “diferent” de persones sinó que és un assumpte de tots i, per tant, una responsabilitat col·lectiva i institucional. No és una qüestió de voluntarisme, bones intencions o afegits curriculars, sinó que requereix una reforma total, tant política com pedagògica, del sistema educatiu (Carbonell, 2000; Besalú, 2002). I així, una de les virtualitats fonamentals que exerceix avui en dia l'educació per a tots és la inclusió, l'única manera de corregir les desigualtats i no engrandir l'abisme entre persones. Abisme que no sols discrimina als desfavorits, sinó que els aparta definitivament de l'actual societat del coneixement, on la selectivitat cultural està relacionada amb la selectivitat social (Gimeno Sacristán, 2000: 64; Ayuste et al. 1999;). Així comprovem com durant els anys 80 i 90 torna un conservadorisme i neoliberalisme que augmenta l'empresarització i burocratització del sistema educatiu (Flecha, 1992), deixant al marge dels seus plantejaments la consideració de la pluralitat cultural i de la diversitat humana. Aquestos plantejaments liberals porten a mètodes científics positivistes i tecnològics homogeneïtzadors i despersonalitzadors, donant lloc a models educatius assimilacionistes i compensatoris. S'evidencia una crisi de valors (contradiccions, tensions, dilemes, reptes) en el món de l'educació respecte a les idees i valors de la Modernitat, donant origen a un discurs crític postmodern (lliure economia, escepticisme, relativisme, individualisme, consumisme, ahistoricisme, etc.). Per tant, el gran repte educatiu consisteix a trobar l'equilibri entre la igualtat i la diversitat, qüestionant-se el context social en què se circumscriu (Flecha, 1992). Davant d'aquestos canvis vertiginosos i la crisi axiològica, és necessari reprendre la Modernitat i radicalitzar els seus objectius més democràtics i igualitaris, a través de models educatius inclusius i interculturals.

Açò vol dir que la pluralitat de models culturals, l'heterogeneïtat de qualsevol grup humà, la llibertat per a definir i desenvolupar la nostra identitat personal implica un diàleg constant per a la recerca d'una cultura compartida, tant en la societat com en el si de l'escola. El desenvolupament d'una identitat educativa ha de respectar els drets humans i les llibertats bàsiques així com afavorir les relacions amb altres identitats col·lectives, des de polítiques de solidaritat (Reyero, 2001:118). Aquestes polítiques culturals i econòmiques han de reconèixer les identitats com a processos oberts i valorar les diferències que no atempnen contra els drets humans, mitjançant mestissatges enriquidors o de processos d'interculturalisme. En

aquest procés democràtic tots han de participar. No hi haurà interculturalitat ni inclusió fins que els grups i persones marginades d'aquesta participació puguin prendre part en la presa de decisions i en la transformació social i educativa que comporten enfocaments ideològics com l'intercultural i inclusiu.

No es tracta de centrar-nos en polítiques de reconeixement, de celebració de la diferència i d'anàlisi psicològica de l'exclusió, sinó d'un desafiament a la tendència eurocèntrica que existeix en els conceptes d'història, marginalitat, modernitat i transformació. Per tant, aquesta revisió dels grans fins i principis de la Modernitat (i de la idea d'educació com a instrument útil per a la igualtat), ens acostarà més a postures de radicalització de la democràcia que a postures postmodernes que, respectant aparentment la diversitat, amaguen el fenomen de la desigualtat, aïllant la diversitat del seu component social (Ayuste et al., 1999). El repte que la diversitat planteja a l'educació i a l'escola és l'exigència de possibilitar l'accés de tots els alumnes i alumnes a un currículum bàsic, comú, que és el que contribueix a preparar-ho per a la participació democràtica en un món complex, diferenciat i asincrònic (McCarthy, 1994; Abdallah-Pretceille, 2001).

Per tot això, considereu que l'educació de persones adultes deu integrar els fins comuns de la inclusió i la interculturalitat, ja que ambdós compartixen el compromís de transformació de l'educació cap a valors i actituds democràtics d'igualtat, respecte, autonomia i solidaritat.

Açò suposa canviar la cultura de les institucions educatives i de les estructures, superar l'individualisme per una cultura del treball compartit, obrir-les a la comunitat i a la participació democràtica, analitzar i afavorir l'encreuament de cultures i el seu intercanvi enriquidor, facilitar la flexibilitat curricular perquè l'escola siga eficaç per a tots, proporcionar a tots els professionals de l'educació una formació inicial i permanent rica, reflexiva, crítica i compromesa amb la transformació social, i potenciar la millora educativa des de la investigació-acció i la reflexió sobre la pràctica.

2. L'Educació com a espai democràtic de negociació intercultural

Sabem que corren mals temps per a propostes progressistes i de radicalització de la democràcia, quan les tendències polítiques ens tornen a models centralitzats, burocratitzats i segregadors. L'escola, com a institució social, és un espai de tensions, conflictes i interessos trobats, però també un lloc privilegiat per a l'aprenentatge de la interculturalitat, la inclusió i la cultura democràtica. El nostre optimisme pedagògic ens impedeix renunciar a la idea de l'educació com una ferramenta per a la millora i el progrés individual i social. Per això, hem de conèixer els seus amagatalls organitzatius i les seues potencialitats de recreació de la

cultura i el coneixement, per a garantir un aprenentatge de qualitat als ciutadans que hi acudeixen.

L'escola com a institució social ha de complir un servei -educatiu, no ho oblidem- per a la societat. I és lògic deduir que si aquesta societat es declara a si mateixa democràtica ho siguen també les seues institucions. És, precisament, la multidimensionalitat de l'escola i la pluralitat dels seus components els que ens proporcionen el marc adequat per a desenvolupar el concepte d'inclusió i interculturalitat, desenvolupant una cultura *escolar* democràtica basada en l'explicitació de valors i interessos de cada col·lectiu, des de les estructures i estratègies de participació, que, amparades en el marc legal organitzatiu, permeten desenvolupar una dinàmica democratitzadora i pluralista.

D'ací que el desenvolupament organitzatiu constituïska l'estratègia d'intervenció per a la millora educativa, potenciant tant la seua capacitat per al canvi com la resolució de problemes. El desenvolupament organitzatiu és un procés que naix de l'interior de les escoles, no de l'exterior, és un programa d'investigació-acció en el si d'una organització, la finalitat del qual és la millora d'aquesta. Les propostes de desenvolupament organitzacional: la revisió basada en l'escola, el desenvolupament col·laboratiu, la formació en centres, les xarxes interinstitucionals, el suport entre companys, són possibles actuacions des de la perspectiva del canvi i innovació. Això exigeix un compromís de les organitzacions a institucionalitzar els canvis, per mitjà de mecanismes d'autoavaluació institucional que requereixen una clara voluntat política per al canvi. Aquest tipus de "organització que aprén" se situa en un nivell que poques institucions assoleixen, ja que suposa el canvi d'actituds personals i posicions institucionals que xoquen amb la nostra tradició i forma de fer en les organitzacions. El desenvolupament organitzatiu és un procés intern, col·laboratiu i participatiu.

Aquest desenvolupament organitzatiu permet desenvolupar una cultura democràtica que es viu i es plasma en els documents i relacions que es produeixen en els centres.

La construcció d'un projecte educatiu compartit suposa un procés dialògic que implica tot un procés de reflexió-acció. Aquest diàleg ha de ser reflexiu i crític, fent públics i conscients els principis que mouen a cadascú a l'acció, fent explícites les relacions de poder i en definitiva desemmascarant el doble discurs mantés fins al moment a l'escola i relacionant-ho amb el discurs ideològic d'un sistema polític i econòmic que manté la desigualtat social alhora que democratitza la societat. Aquesta discussió formarà part ja del projecte educatiu a definir, traient a la llum les contradiccions com a fruit de la interrelació entre els membres. Però per si sola no conduirà al canvi ja que per a superar les contradiccions i generar dinamisme serà necessària

l'acceptació per part de tots els col·lectius de la responsabilitat i el compromís d'assolir a partir d'eixa diversitat un fi comú, o siga, un fi comunitari que els implique a tots. Un fi que partisca d'interessos i creences diferents però que els reunisca en un procés que és en si mateix democràtic, ètic i per tant educatiu.

Part d'eixa anàlisi reflexiva de la comunitat ha de dedicar-se també a desentrañar eixe currículum ocult que es genera a través dels ritus i rutines que pareixen inofensius en si mateixos, però que en el fons reflecteixen relacions de poder que no es posen en dubte perquè ni tan sols es fan conscients per als que les mantenen.

3. Principis per a la ciutadania crítica

El compromís de l'educació de persones adultes cap a una ciutadania crítica suposa una reforma total del procés educatiu, currículum, organització i cultura escolar, etc., per a donar cabuda real a la diversitat des de la igualtat. Per això, aquest enfocament inclusiu i intercultural ha d'institucionalitzar-se en qualsevol organització educativa, ja que respon a l'exigència ètica de tota societat democràtica de respecte als drets de tots els ciutadans i ciutadanes i de la seua representativitat en la vida social i política (Gimeno Sacristán, 1993).

“La universalitat després de la crítica postmoderna al monolitisme cultural de l'escola moderna té dos vies de desenvolupament. La primera, fer que siga possible la llibertat i l'autonomia dels individus, en coherència amb l'ideal d'igualtat, a partir d'una plataforma comuna de currículum no exclouent. La segona, explorant i fomentant les dependències interculturals admetent la diversitat de partida que no xoc amb uns valors bàsics”. (Gimeno Sacristán, 1998:227).

Així, el repte que suposa per a l'educació de persones adultes la busca de l'ideal d'igualtat potenciant les dependències interculturals, fonamenta els principis de la formació per a la ciutadania crítica:

a) Dins d'un procés més ampli de transformació social i cultural

La profunda transformació educativa queda enquadrada en un procés social més ampli d'*emancipació cultural i reconstrucció social*, que pretén obrir un procés dialèctic d'alliberament i emancipació enfront de les desigualtats socials i l'opressió, basada en la crítica democràtica del model cultural i social predominant (Kincheloe i Steinberg, 1999). Per això, el currículum inclusiu i intercultural ha d'afavorir que les persones arriben a ser pensadores crítiques, puguen ser conscients de la seua situació dins de la jerarquització social i tinguen estratègies d'acció social *“per a participar en la construcció del seu propi destí”* (Grant i Sleeper, 1989:54). Des d'aquest plantejament la resistència al sistema és possible perquè la cultura no és quelcom alié a la vida quotidiana de les persones, sinó que és

contínuament recreada i transformada pels subjectes que s'enfronten al seu entorn, interpretant activament les seues circumstàncies vitals.

b) L'escola com a espai de participació democràtica

El paper reproductor de l'escola, des d'aquesta perspectiva, és durament criticat i igual que s'analitzen els mecanismes discriminatoris del sistema social, l'escola ha d'entrar en un procés d'autocrítica constructiva que faça explícits els instruments i estructures que perpetuen les desigualtats dins d'ella. El debat ha d'obrir-se des de l'escola per a conscienciar a tota la comunitat de les actituds i pràctiques excloents que es mantenen tant en la pròpia formació dels professors, com en el currículum, en l'elaboració i presentació dels materials i recursos, en la distribució d'expectatives d'èxit escolar i social, en l'avaluació i control dels resultats, en el llenguatge emprat, en els valors i actituds que s'afavoreixen en l'escola. En definitiva, és un replantejament general de la funció social que l'escola ha de complir en una societat democràtica intercultural (Essomba, 1999).

Per això, l'escola ha de convertir-se en una veritable democràcia viscuda activament, on tota la comunitat analitza la realitat social i aprén habilitats d'acció i modes alternatius de compromís en la transformació de la societat, on es dona una participació plena en la presa de decisions i en la construcció del coneixement col·lectiu. Com tracta de *“passar d'una lògica de la imitació a la lògica del contagi que possibilita l'ampliació cultural. I amb ella, el desig, com a moviment, creix”*. Aquesta nova cultura de la transformació té com a meta la inclusió que es mou per imaginaris positius i fer créixer el desig en l'educació, perquè mobilitza potencialitats i no se centra en les carències (Traver, 2003:13).

Cap grup imposa les seues cosmovisions, els seus estils cognitius, els seus valors i tipus de coneixement als altres. El procés educatiu es flexibilitza de tal forma que els alumnes poden disposar de models i estratègies alternatives per a elaborar el coneixement sobre un món plural en continu canvi i conflicte, que s'enriqueix i transforma “gràcies a” i “malgrat” la diversitat que el caracteritza. Aquest enfocament apunta la importància de mantindre un estret contacte entre l'escola i la comunitat i la imprescindible col·laboració entre ambdós per a la transformació social inclusiva i intercultural. La comunitat plural ha de participar en el procés educatiu establint xarxes intercomunicatives amb l'escola, per al control democràtic de l'educació i garantir-hi la representativitat de tots els grups.

c) De l'aprenentatge constructivista a l'aprenentatge dialògic

L'aprenentatge dialògic és un dels resultats de l'aplicació de l'enfocament comunicatiu en educació. La concepció comunicativa de les ciències socials dona lloc

a un aprenentatge dialògic (Freire, 1997) que es basa en la construcció de significats que l'alumnat fa mitjançant les interaccions amb els seus iguals, professorat, familiars i altres persones adultes. La realitat social és una construcció humana on el significat es construeix entre tots els actors a través del diàleg, i aquesta construcció està sotmesa a noves resocialitzacions.

d) La recerca del diàleg intercultural

El currículum, el seu llenguatge i organització han de ser profundament revists, per a introduir-hi les perspectives i contribucions dels grups socials i culturals de forma interrelacionada, que mostre que la societat global evoluciona i es transforma gràcies a l'aportació de tots i cada un d'ells. No significa açò caure en un relativisme tal que considere tot tret cultural com igualment vàlid i valuós. De fet, en l'escola es produeix una selecció de la cultura per a dissenyar el currículum i en aquest selecció no pot ni ha d'estar tot, però tampoc s'ha de reduir a un únic contingut cultural exclouent d'altres perspectives. Com combinar aquestos dos requisits? El currículum escolar ha de permetre una visió de la realitat com un sistema obert, on els distints grups culturals formen, com metafòricament descriu Gimeno Sacristán (1998), una gran xarxa en què tots estan connectats per fils pels què flueixen les comunicacions. No sols s'ha de donar compte d'aquestos processos d'interdependència i mestissatge, sinó que s'ha de facilitar la comunicació i l'intercanvi, és a dir, la interculturalitat entre distintes cosmovisions, comprovant com en cada tret del sistema general que vulguem tractar s'entrecreuen les diferents cultures.

e) L'emancipació crítica i l'autonomia personal

La pedagogia inclusiva i intercultural conceptualitza la cultura, la societat i l'educació com a dinàmiques i actives, i des d'aquest supòsit concep l'alumne/a capaç de construir el seu coneixement per si mateix, de forma crítica i reflexiva, traient les seues pròpies conclusions a partir d'una àmplia gamma d'informació i perspectives i utilitzant un material complex i elaborat que demostre les altes expectatives que es tenen de la seua capacitat d'aprenentatge. S'ha de promoure una competència intercultural que, no sols suposa tindre un coneixement real i crític sobre la diversitat de l'entorn, introduint en el currículum escolar les seues perspectives i experiències de forma sistematitzada i interdisciplinària, sinó també promoure actituds positiu cap a eixa diversitat. L'organització de tot el currículum i ambient escolar tractaran d'introduir perspectives crítiques al sistema liberal, fent que els alumnes compreguen els mecanismes d'explotació i opressió de les minories, no sols com a problemes culturals sinó socials i polítics; que apreguen a

analitzar les seues pròpies circumstàncies de vida com a pas previ per al desenvolupament de respostes constructives davant d'aquestes, desemmascarant a un sistema meritocràtic que els impedeix la seua verdadera emancipació en la vida social i preparant-se per a participar com a ciutadans i ciutadanes socialment actius, que busquen models alternatius de vida i de cultura (McCarthy, 1994).

f) El professorat com a ciutadà i investigador compromés

El professor no es considera un agent socialitzador, sinó un ciutadà compromés políticament en el canvi social, que analitza i qüestiona el seu propi rol com a professional redefinint-lo contínuament. Enfront de la figura del tècnic o expert, el professorat, des d'aquest model, es concep més com un investigador que treballa en coordinació amb tota la comunitat escolar en la identificació i contrastació dels problemes i circumstàncies de la seua escola en relació amb àmbits socials més amplis, analitzant conjuntament la causa dels conflictes, debatent obertament solucions alternatives i comproment-se en el canvi d'actituds i conductes insolidàries i injustes (Giroux, 2001). No ha de treballar aïllat en la seua aula, sinó que han d'establir-se les pautes d'acció educativa de manera cooperativa també. L'educador aprofita qualsevol moment i circumstància de l'àmbit escolar per a incorporar una visió inclusiva i intercultural en la vida quotidiana del centre, relacionant el que hi ocorre o s'hi aprén amb els fenòmens socials que ho originen. Ha de fer compatibles les distintes perspectives culturals, per a no sumir els alumnes en un relativisme sense eixida, aprofitant el conflicte generat entre elles per a potenciar punts de vista conciliadors a través del diàleg i l'anàlisi crítica. L'avaluació deu també flexibilitzar-se, evitant que els criteris siguen massa rígids i amb caires etnocentristes.

4. El professorat com a ciutadania crítica

Estem parlant, per tant, d'un nou perfil docent, d'un professorat reflexiu i crític davant de la diversitat. Un professional que parteix de la seua pràctica per a confirmar o modificar les seues teories, sense per això menysprear els coneixements que la teoria i la tècnica li poden aportar. La seua reflexió en l'acció exigeix una actitud investigadora per a aprendre de la pròpia experiència, analitzant els contextos i intervencions per a així anar ajustant les seues previsions i modificar les seues teories si fóra necessari. És un professional capaç del desenvolupament autònom per mitjà d'un sistemàtic autoanàlisi, l'estudi de la labor d'altres professionals i la comprovació d'idees per mitjà de procediments d'investigació en l'aula (Stenhouse, 1984).

El professor crític, tal com el defineix Zeichner (1993) és un professional obert al diàleg, a la deliberació grupal, a l'escolta d'opcions diferents de la seua. Per

això, la comunicació, la col·laboració i la deliberació entre professionals de l'educació, en equips docents, són procediments, junt amb l'anàlisi constructiva de la pròpia activitat docent, per al canvi i la transformació de les pràctiques educatives.

Com assenyala Kemmis (2000:22): *“en una època en què els sistemes educatius ens obliguen cada vegada més a actuar com a empleats i com a tècnics a qui s'exigeix que posen en pràctica un muntó de normes i paquets curriculars nous, en compte de com a educadors professionals, compromesos amb el desenvolupament dels nostres alumnes i del nostre món, pot ser-nos d'una enorme utilitat establir les necessàries connexions entre nosaltres i per a compartir la tasca crítica i auto-crítica de millorar l'educació”*.

Per tant, el plantejament professional cooperatiu pot contribuir a trencar la tradicional distribució individual i fragmentada de responsabilitats, coneixements, funcions, etc., entre professionals. Tots i cada un dels professionals educatius han d'assumir i comprometre's activament en la solució de problemes de forma compartida, en col·laboració, a través de formes de treball en cap cas jeràrquiques, que promoguen els processos de canvi i millora d'actituds i pràctiques.

Entre les diverses estratègies de formació del professorat potser seria interessant destacar la creació de grups col·laboratius que permeten l'intercanvi de coneixement professional, perspectives i habilitats entre professionals. La creació de grups de suport en els centres, desenvolupada per Parrilla i col·laboradors (Parrilla, 1998; Gallego, 1998), està tenint gran repercussió en diferents contextos educatius, ja que l'assessorament entre col·legues ha demostrat augmentar les conductes efectives d'ensenyament, millorar l'autoestima i el sentit de la professionalitat, la gestió dels conflictes en l'aula. No sols això sinó que l'entrenament entre professors pot afavorir les actituds positives cap a la inclusió i facilita les interaccions en l'aula i les adaptacions espontànies dels materials didàctics, els rols i processos socials entre els alumnes.

Esta cultura col·laborativa es desenvolupa a través d'un procés d'investigació-acció (Elliot, 1990). A través de la investigació i la reflexió racional de la pròpia praxi, el professorat pot conèixer les dimensions que es troben implicades, a vegades de manera inconscient, en la dinàmica de l'aula i en la cultura escolar. Aquesta investigació permet reflexionar sobre el seu model didàctic personal, el que defineix la seua pràctica concreta, conformat per la influència de la seua història acadèmica com a alumne, de la seua història professional com a docent i de la seua adaptació al context institucional i social (Ainscow, Howes, Farell i Frankham, 2004).

El procés de desenvolupament professional s'inicia quan es comencen a traure a la llum i a prendre consciència dels conflictes subjacents a la pròpia pràctica, de

les contradiccions i de les teories implícites. I els principis bàsics que fonamentarien una filosofia i estratègia d'investigació-acció per al desenvolupament d'un professorat crític i reflexiu, podrien ser els següents:

1. La reflexió del professor sobre la seua pràctica com a font fonamental del seu coneixement.
2. La creació i foment de grups de treball intragrup i intergrup per a dur a terme la comunicació d'experiències.
3. La investigació-acció i el desenvolupament professional cooperatiu com a instruments per a desenvolupar el coneixement pràctic.
4. La investigació-acció i el desenvolupament professional col·laboratiu, dos models de formació que uneixen la teoria i la pràctica.

La investigació-acció en la formació del professorat se centra sobretot en el centre i l'aula com mitjans socialment i culturalment organitzats i en el professorat, l'alumnat i la comunitat com a elements del procés. De fet, la relació entre formació i investigació-acció és molt estreta, pel fet que esta provoca el desenvolupament d'estratègies i mètodes d'actuació, el descobriment d'espais de desenvolupament social, la facilitació de dinàmiques de treball per a grups socials, la promoció de tècniques d'anàlisi de la realitat, la visió global com a investigació qualitativa de la teoria en relació amb la pràctica i, per suposat, l'aposta per una investigació oberta, participativa i democràtica.

Bibliografia

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2001) *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AINSCOW, M.; HOWES, A.; FARRELL, P. y FRANKHAM, J. (2004) Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, enero, 54-59.
- AYUSTE, A. et al. (1999) *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BESALÚ, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- CARBONELL I PARIS, Francesc (2000) Decálogo para una educación intercultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 290, abril, 90-94.
- ESSOMBRA, M.A. (Coord.) (1999) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1992) El discurso sobre la educación de las perspectivas postmodernas, en GIROUX, H.A. y FLECHA, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure, 165-196.
- FREIRE, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.

- GALLEGO, C. (1998) Grupos colaborativos de apoyo entre profesores para la atención a la diversidad, en PÉREZ, R.; PASCUAL, A. Y ÁLVAREZ, C. (Coords.) *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 513-526.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993) El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?, en GIMENO, J. y PEREZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 137-170.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998) *Poderes inestables*. Madrid: Morata
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GRANT, C.A. y SLEETER, Ch.E. (1989) Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform, en BANKS, J.A. y MCGEE BANKS, Ch.A.(Eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Massachusetts: Allyn & Bacon, 46-65.
- KINCHELOE, Joe L. i STEINBERG, Shirley R. (1999) *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- KEMMIS, S. (2000) Aspiraciones emancipadoras en la era postmoderna, *Kikiriki*, 55/56, 14-34.
- MCCARTHY, C. (1994) *Racismo y Currículum*. Madrid: Morata.
- PARRILLA, A. (1998) Creación de estructuras de colaboración en la escuela: Grupos de Apoyo entre Profesores, en PÉREZ, R.; PASCUAL, A. Y ÁLVAREZ, C. (Coords.) *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 125-144.
- REYERO GARCÍA, David (2001) El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo, *Revista española de pedagogía*, año LIX, nº 218, enero-abril, 105-120.
- STENHOUSE, (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- TORRES, X. (2002) La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, marzo, 71-75.
- TRAYER, J.A. (2003a) La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias, *II Taller de Experiencias educativas en las comarcas de Alto Palencia y Alto Mijares*. Segorbe: Fundación Max Aub.
- ZEICHNER, K.M. (1993) El maestro como profesional reflexivo, *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.