

PROYECTOS DE TRABAJO INCLUSIVOS E INTERCULTURALES: UNA AVENTURA APASIONANTE

*Odet Moliner García,
Consol Aguilar Ródenas,
Auxiliadora Sales Ciges
Universitat Jaume I*

“Un proyecto no se construye desde la certeza del que sabe, sino desde la inquietud de quien tiene y reconoce su deseo de saber y conocer(se)”.

Fernando Hernández, 2004:51.

1. Atención a la Diversidad: la educación inclusiva e intercultural

La Atención a la Diversidad nos implica a todos y a todos nos compromete. Esto quiere decir que la pluralidad de modelos culturales, la heterogeneidad de cualquier grupo humano, la libertad para definir y desarrollar nuestra identidad personal implica un diálogo constante para la búsqueda de una cultura compartida, tanto en la sociedad como en el seno de la escuela. El desarrollo de una identidad educativa debe respetar los derechos humanos y las libertades básicas así como favorecer las relaciones con otras identidades colectivas, desde políticas de solidaridad. Estas políticas culturales y económicas han de reconocer las identidades como procesos abiertos y valorar las diferencias que no atenten contra los derechos humanos, a través de mestizajes enriquecedores o de procesos de interculturalismo. En este proceso democrático todos deben participar. La Atención a la Diversidad no debe excluir a nadie, todos deben tener voz y voto en la creación y recreación de la cultura y, por tanto, en el curriculum que la explicita. No habrá interculturalidad ni inclusión hasta que los grupos y personas marginadas de esta participación puedan tomar parte en la toma de decisiones y en la transformación social y educativa que conllevan enfoques ideológicos como el intercultural e inclusivo (Oliver, 1998).

Reconocer y respetar la diversidad no significa tratar a todos por igual, sino atender a las diferentes necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas, puesto

que la educación debe compensar las desigualdades iniciales. Como dice López Melero (1997:234): *“Educar en la diversidad no se basa (como algunos pretenden) en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de curriculum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad”*.

El reto que la diversidad plantea a la educación y a la escuela es la exigencia de posibilitar el acceso de todos los y las estudiantes a un curriculum básico, común, que es lo que contribuye a prepararlo para la participación democrática en un mundo complejo, diferenciado y asincrónico (McCarthy, 1994). Por todo ello, consideramos que la Atención a la Diversidad integra los fines comunes de la inclusión y la interculturalidad, puesto que ambas comparten el compromiso de transformación de la educación hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad. A partir de la clarificación de posturas entre este binomio igualdad-diversidad, podemos definir la Atención a la Diversidad como proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción del conocimiento, a partir del intercambio y el diálogo entre personas con diferentes valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades y estilos de aprendizaje, que supone el reconocimiento y respeto a la diversidad en la construcción autónoma de su identidad, a través de estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles que den respuesta a la realidad heterogénea y posibiliten la participación activa y crítica de todos los ciudadanos en una sociedad democrática y plural basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad, con el fin de mejorar y enriquecer las condiciones y relaciones sociales y culturales. Esta definición, que conjuga los elementos de la inclusión y la interculturalidad, parte de la idea de proceso dinámico en el que la interacción y el diálogo son fundamentales para la construcción del conocimiento y de la propia identidad, en un contexto democrático de valoración de la diversidad y de búsqueda del enriquecimiento cultural y de justicia social. A partir de esta concepción de la Atención a la Diversidad, queremos enfatizar la capacidad que la inclusión y la interculturalidad tienen para propiciar la inserción en las actividades productivas, para entender el mundo y sentirse como un-a agente social que interviene en su medio, una persona creadora, libre y autónoma. Este potencial de

la inclusión y la interculturalidad exige, a su vez, que la educación se plantee la importancia de ciertos conocimientos como herramientas de pensamiento y habilidades para aprender y comprender dentro y fuera de la escuela en la sociedad actual, reconociendo, además, que la cultura es plural y que debe ofrecer la posibilidad de singularizarse en ese proceso de lucha por la inclusión .

Por ello, un primer paso para la elaboración de significados compartidos sobre lo que queremos que sea la Atención a la Diversidad y qué implica en cada Proyecto Educativo, será hacer explícitos nuestros valores y actitudes respecto a esa diversidad, dentro de un proyecto global de cambio social. No podemos dejar que la tendencia postmoderna a fragmentar los discursos, impida establecer relaciones y compromisos entre fenómenos que tienen importantes similitudes, puesto que comparten problemas de desigualdad de oportunidades, fruto de formas de opresión apoyadas en los intereses de grupos sociales que controlan las esferas política, económica, cultural, religiosa y militar (Sales, 2003; Elboj y otros, 2002).

2. El profesorado reflexivo y crítico: investigación-acción en la formación

Estamos hablando, pues, de un nuevo perfil docente, de un profesorado reflexivo y crítico ante la diversidad. Un profesional que parte de su práctica para confirmar o modificar sus teorías, sin por ello despreciar los conocimientos que la teoría y la técnica le pueden aportar. Su reflexión en la acción exige una actitud investigadora para aprender de la propia experiencia, analizando los contextos e intervenciones para así ir ajustando sus previsiones y modificar sus teorías si fuera necesario. Es una profesional capaz del desarrollo autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros y otras profesionales y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula.

La estrategia que corresponde perfectamente con el perfil de profesorado investigador de su propia práctica, del que venimos tratando aquí, creemos que es la investigación-acción (Elliot, 1990). A través de la investigación y la reflexión racional de la propia praxis, el profesorado puede conocer las dimensiones que se encuentran implicadas, a veces de manera inconsciente, en la dinámica del aula y en la cultura escolar. Esta investigación permite reflexionar sobre su modelo didáctico personal, el que define su práctica concreta, conformado por la

influencia de su historia académica como estudiante, de su historia profesional como docente y de su adaptación al contexto institucional y social (Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2004).

El currículum formativo de este profesorado, por tanto, debe dotarle de los instrumentos necesarios para que, a partir de la reflexión de sus acciones y de las consecuencias de las mismas en sus estudiantes, hagan explícito el conocimiento surgido desde su experiencia. Debemos proporcionar al profesorado habilidades que le permitan investigar en su aula definiendo problemas, proponiendo soluciones, diseñando procedimientos para su comprobación y obteniendo evidencias sobre la validez de dichas soluciones. El investigador-a debe ir más allá del enfoque interpretativo en una postura de compromiso para la mejora y no sólo de comprensión de la perspectiva de los participantes (López Ruiz, 2000).

3. Los Proyectos de Trabajo como propuesta inclusiva e intercultural

Los Proyectos de Trabajo se ajustan en su filosofía didáctica y organizativa al modelo de currículum que compartimos, puesto que es una estrategia de enseñanza-aprendizaje, que afecta a las estructuras organizativas y metodológicas, y que organiza los contenidos desde la perspectiva globalizadora (no partiendo de la lógica de las disciplina, sino de la realidad global del estudiantado, que es el objeto de aprendizaje). Desde sus primeras formulaciones por Kilpatrick y Dewey, hasta nuestros días, preservan una concepción del aprendizaje basada en seis principios básicos: a) aprendizaje significativo, b) actitud favorable para el conocimiento, c) previsión de una estructura lógica y secuencial de los contenidos; d) sentido funcional de lo que se ha de aprender, e) memorización comprensiva, y f) evaluación de todo el proceso seguido. Por tanto, globalización, significatividad e interacción son los tres aspectos esenciales que definen los Proyectos de Trabajo (Hernández y Ventura, 1997).

Los Proyectos de Trabajo se originan a partir de un hecho o una situación problemática que provoca interés, curiosidad o perplejidad en los alumnos y alumnas y es similar a un proceso de investigación científica, entendiendo en este caso por investigar: *“el proceso de buscar soluciones a problemas que surgen en la vida de los niños/as y que forman parte de su interés”*, considerando como

problema “*un hecho o una situación en la que predomina la duda, la incertidumbre respecto a cómo debemos actuar en relación con ella.*” (Domínguez Chillón, 2000:22). El Proyecto de Trabajo es abierto y flexible, puesto que se va articulando a medida que se desarrolla. De esta manera, el profesorado se convierte en co-investigador-a y dinamizador-a, al tiempo que investiga sobre su propia práctica dentro de la comunidad de investigación. Las hipótesis que se formulan para guiar la búsqueda de soluciones o respuestas implican un respaldo en el conocimiento previo y nos ayudan a planificar las actividades que cobran sentido y significación por su relación con el proceso de investigación. La observación, la exploración y la colaboración son imprescindibles en esta metodología, cuya evaluación permite regular constantemente todo el proceso y facilita el progreso de los aprendizajes y el desarrollo profesional del profesorado desde la reflexión de la práctica (Domínguez Chillón, 2000).

4. Proyectos inclusivos e interculturales: una aventura formativa.

Desde los anteriores principios y premisas, nos planteamos las siguientes finalidades e intenciones en nuestra propuesta formativa: a) Unir la reflexión y la acción, conjugando teoría y práctica: construir y reconstruir el conocimiento compartido a partir de la interacción; b) alternar el trabajo en grupos reducidos, en gran grupo y de forma individual, favoreciendo los grupos heterogéneos, el trabajo cooperativo y solidario, intercambiando interrogantes, propuestas e información a partir de los distintos mundos y voces de los y las estudiantes; c) Trabajar a dos niveles: los conceptos interdisciplinarios necesarios en la formación inicial de profesionales de la educación (maestros-as, psicopedagogos-as), y cómo aplicarlos posteriormente en la escuela inclusiva e intercultural, implicando a las familias y el entorno social y escolar.

La secuencia de desarrollo cronológico recorre tres asignaturas: en primer lugar, *Didáctica del Catalán*, donde se conciben y elaboran los Proyectos de Trabajo. En segundo lugar, *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*, donde se revisan y reelaboran a partir de la perspectiva inclusiva e intercultural de Atención a la Diversidad. Finalmente, en *Educación Especial*, donde se analizan y evalúan los Proyectos de Trabajo.

Como señala Fernando Hernández (2004:50) teníamos un mapa de partida, “pero, como en todos los mapas, los recorridos, las paradas, las salidas, los retrocesos no están predeterminados, sino que dependen de las decisiones y de la experiencia de los viajeros”.

4.1. Fases de desarrollo de la experiencia formativa.

FASE I: Didáctica del Catalán

Comenzaremos por el principio. Desde *Didáctica del Catalán*, nuestra alternativa de trabajo va encaminada al siguiente objetivo: que los y las estudiantes descubran que una maestro o maestra, además de un técnico eficaz debe ser un agente crítico, reflexivo, analítico y activo en cuanto a su papel profesional y social. Asambleaariamente decidimos trabajar por proyectos, el tema que se quería trabajar fue decidido también por asamblea: el racismo. En primer lugar, clarificamos, siguiendo a Flecha y Gómez (1995), la distinción entre racismo moderno, basado en el concepto de desigualdad entre razas, y el postmoderno basado en la diferencia entre culturas y etnias. Desde la perspectiva comunicativa se proponen tres puntos básicos: la igualdad de diferencias, los territorios compartidos y la radicalización de la democracia. Y realizamos un recorrido para contrastar ideas con fragmentos de películas, cortometrajes, vídeos, anuncios publicitarios, prensa diaria, canciones, dibujos animados, cómics, internet o materiales de la vida cotidiana, buscando cómo aparece la “alteridad”, cómo nos reencontramos, cómo descubrimos nuestro reflejo o nuestra distorsión en los otros y otras (Aguilar, 1993; 2000; 2002). También contrastamos con el marco legal, qué decía y cómo se decía en los Documentos en torno al curriculum referentes a la escuela valenciana, analizando todos los bloques, no sólo el de lenguaje, sino además expresión plástica, música, expresión dramática y corporal y matemáticas, viendo qué podíamos ofrecer desde la didáctica de la lengua y qué podíamos obtener desde otras disciplinas. A partir de toda la información cada grupo eligió la edad del grupo de Educación Infantil a quien quería dirigir su Proyecto de Trabajo, que incluye cuatro niveles: psicológico, motriz, icónico y lectoescritor, interrelacionando cuatro aspectos fundamentales: el trabajo corporal, el trabajo de habla, el trabajo de imagen y el trabajo lectoescritor. De cada aspecto cada grupo de trabajo desarrolló dos actividades que incluyen una secuencia

donde se argumenta a partir de las características del niño-a que se quieren potenciar la relación con el espacio, el tipo de agrupamiento, el material necesario, la temporalización, el desarrollo de la actividad (secuenciación de los pasos a seguir), observaciones, anexo de materiales y retroalimentación de todo el proceso seguido (Aguilar, 2001). Y partimos para elaborar los Proyectos de Trabajo de libros de literatura infantil. Leemos y disfrutamos con los textos e ilustraciones, discutimos contenidos y valoraciones estéticas, reflexionamos acerca de que el protagonismo literario de una minoría étnica no significa que el libro no incluya elementos que en realidad defienden la asimilación, la aculturación o la denigración de las experiencias de las y los otros, reflexionamos sobre la relación entre literatura y compromiso por un mundo sin fronteras, sin caer en el adoctrinamiento. Y a la vez que todo esto ocurre, invitamos a participar en clase a otras voces, personas que trabajan desde una concepción radical de la democracia que compartieron con nosotros y nosotras sus experiencias y nos enriquecemos.

FASE II: Bases Pedagógicas de la Educación Especial

Los Proyectos de Trabajo desarrollados en *Didáctica del Catalán* y todo su proceso de investigación-acción para llevarlos a cabo, nos permite proseguir el enfoque crítico desde la perspectiva inclusiva e intercultural a partir de la que entendemos la Atención a la Diversidad. Así, los Proyectos de Trabajo son revisados de nuevo en grupos de trabajo cooperativo, para valorar sus virtualidades de aplicación en aulas heterogéneas y elaborar propuestas didácticas concretas desde estos presupuestos pedagógicos: a) participación igualitaria y democrática de todo el estudiantado del grupo-clase; b) diversificación de la metodología para favorecer la cooperación, la autonomía y el aprendizaje dialógico; c) revisión crítica de los objetivos generales y los contenidos curriculares para garantizar una propuesta educativa que facilite la eliminación de prejuicios y estereotipos que pudieran justificar visiones discriminatorias y excluyentes como el racismo, sexismo, clasismo, edismo o minusvalidismo; d) participación abierta y consensuada de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje para convertir la escuela en una comunidad de aprendizaje.

A partir de estos principios generales, cada grupo de trabajo acuerda un plan de acción para elaborar Unidades Didácticas más concretas, a partir de los

Proyectos de Trabajo originales, contextualizándolos en centros escolares reales y, por tanto, teniendo en cuenta una serie de factores y variables demográficas, socioculturales y económicas, además de los presupuestos pedagógicos y didácticos.

FASE III: Educación Especial

Al abordar el tema sobre las adaptaciones curriculares como estrategias de Atención a la Diversidad, vamos descendiendo en el análisis de los niveles de concreción curricular y nos detenemos en el tercer nivel: la programación de aula. Es aquí donde incorporamos el concepto de proyectos inclusivos que, superando las propuestas de otros autores sobre las unidades didácticas integradoras (Illán, Lozano, Germán y Luengo, 2002; Molina, 2004) nos permiten adaptar el Proyecto Curricular de Etapa a las características del alumnado de un aula desde una perspectiva inclusiva. Desde este planteamiento, los y las estudiantes trabajan en grupos sobre la siguiente situación: *En una reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica, el/la psicopedagogo/a plantea la necesidad de que el profesorado planifique su acción docente a través de proyectos inclusivos como medida de atención a la diversidad. La Comisión decide que deberían consensuarse unos indicadores que marcaran las pautas para la elaboración de estos proyectos inclusivos e iniciar un análisis de los proyectos elaborados ya elaborados por el profesorado para determinar si cumplen o no los criterios de inclusividad.*

A partir de esta situación los grupos: a) Establecen los criterios que caracterizan un proyecto inclusivo, b) a partir de los mismos, elaboran un registro observacional que permite evaluar los proyectos, c) se proporciona a cada grupo un proyecto inclusivo elaborado por los estudiantes de Maestro que cursan las asignaturas de *Didáctica del Catalán y Bases Pedagógicas de la Educación Especial*, para que lo analicen y determinen en qué medida puede considerarse inclusivo. Los indicadores de inclusividad del proyecto han variado de un grupo a otro, pero, en general, se han establecido alrededor de: a) los elementos curriculares; b) la organización del apoyo en el aula y c) la apertura a la comunidad. Tras el análisis, podemos deducir a grandes rasgos que los proyectos

analizados son inclusivos respecto a los indicadores referidos a los elementos curriculares, aunque debería incidirse en la necesidad de establecer una base curricular común definida a partir de los objetivos y contenidos considerados prioritarios y básicos, lo cual permitiría la propuesta de actividades multinivel. Además debería fomentarse la autoevaluación. En cuanto a los indicadores de apertura a la comunidad, en todas se contempla la intervención de la familia pero podría fomentarse la utilización de recursos externos al centro.

4.2. Para seguir avanzando...

La valoración final de esta experiencia inclusiva e intercultural por parte tanto del profesorado como del estudiantado implicado ha sido altamente positiva y creemos que aporta un grano de arena en defensa de la utopía, intentando favorecer el aprendizaje dialógico. Como señalan Anguita y López (2004:59): *“Las voces todas y no sólo algunas, se engarzan, se entretajan en una conversación cultural que nos ayuda a crear una narración de aula. Un tejido hecho de diferentes tramas, de texturas de distintos relatos que se entremezclan en una narración global a modo de telaraña que nos atrapa a todos y nos convierte en tejedores de nuestros propios deseos. Intentamos compartir historias de vida, ser protagonistas, permitiendo que existan espacios y tiempos para que puedan aflorar nuestras biografías.”*

5. Referencias bibliográficas

- ANGUITA, M y LÓPEZ, J. (2004) Espacio para la acogida y el diálogo. *Cuadernos de Pedagogía*, 332, febrero, 59.
- AGUILAR, C. (1993) Un proyecto de trabajo desde la investigación-acción: “interculturalisme/racisme”. *Actas III Simposio Internacional “Didáctica de Lenguas y Culturas”*, A Coruña: Universidade de Coruña, 585-596.
- AGUILAR, C. (2000) Curriculum oculto: textos e imágenes en GÓMEZ, A. y SALES, D. *Mediar para comunicarnos desde/en otros lugares*. Castelló: Fondo Social Europeo y Proyecto Now y Universitat Jaume I, 9-27.
- AGUILAR, C. (2001) *Didàctica del Català i Pedagogia Crítica*. Castelló: Universitat Jaume I.

- AGUILAR, C. (2002) Nuevo enfoque en la Didáctica de la LIJ. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 151, 7-14.
- 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.
- DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. (2000) *Proyectos de Trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- ELBOJ, C, y otros (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELLIOT, J. (1990) *La investigación-acción en la educación*. Madrid: Narcea.
- FLECHA, R. y GÓMEZ, J. (1995) *Racismo, no gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.
- GIROUX, H. (2003) Repensando la política de la resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. *Barbecho: Revista de reflexión socioeducativa*, 2, 17-24.
- HERNÁNDEZ, F. (2004) Pasión en el proceso de conocer. *Cuadernos de Pedagogía*, 32, 46-51.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1997) *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- ILLÁN, N.; LOZANO, J.; GERMÁN, L. y LUENGO, F. (2002) La Unidad Didáctica Integrada: el Euro ¿algo más que un cambio de moneda?. Una experiencia de innovación realizada en el marco del Proyecto Atlántida. En FORTEZA, D. Y ROSSELLÓ, R. (Coord.) *Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997) Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor, en AA.VV. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga: Aula libre, 115-150.
- LÓPEZ RUIZ, J.I. (2000) *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- MCCARTHY, C. (1994) *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata.

- MOLINA, J. (2004) Respuestas a la diversidad a través de Unidades Didácticas Integradas: una experiencia en la ESO. En VALLE, R. y DÍEZ, E. (Coord.) *Actas del II Congreso Internacional y XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial*. León: Universidad de León.
- OLIVER, M. (1998) Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada, en BARTON, L. *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 34-58.
- SALES, A. (2003) *Educació Intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló: Universitat Jaume I.