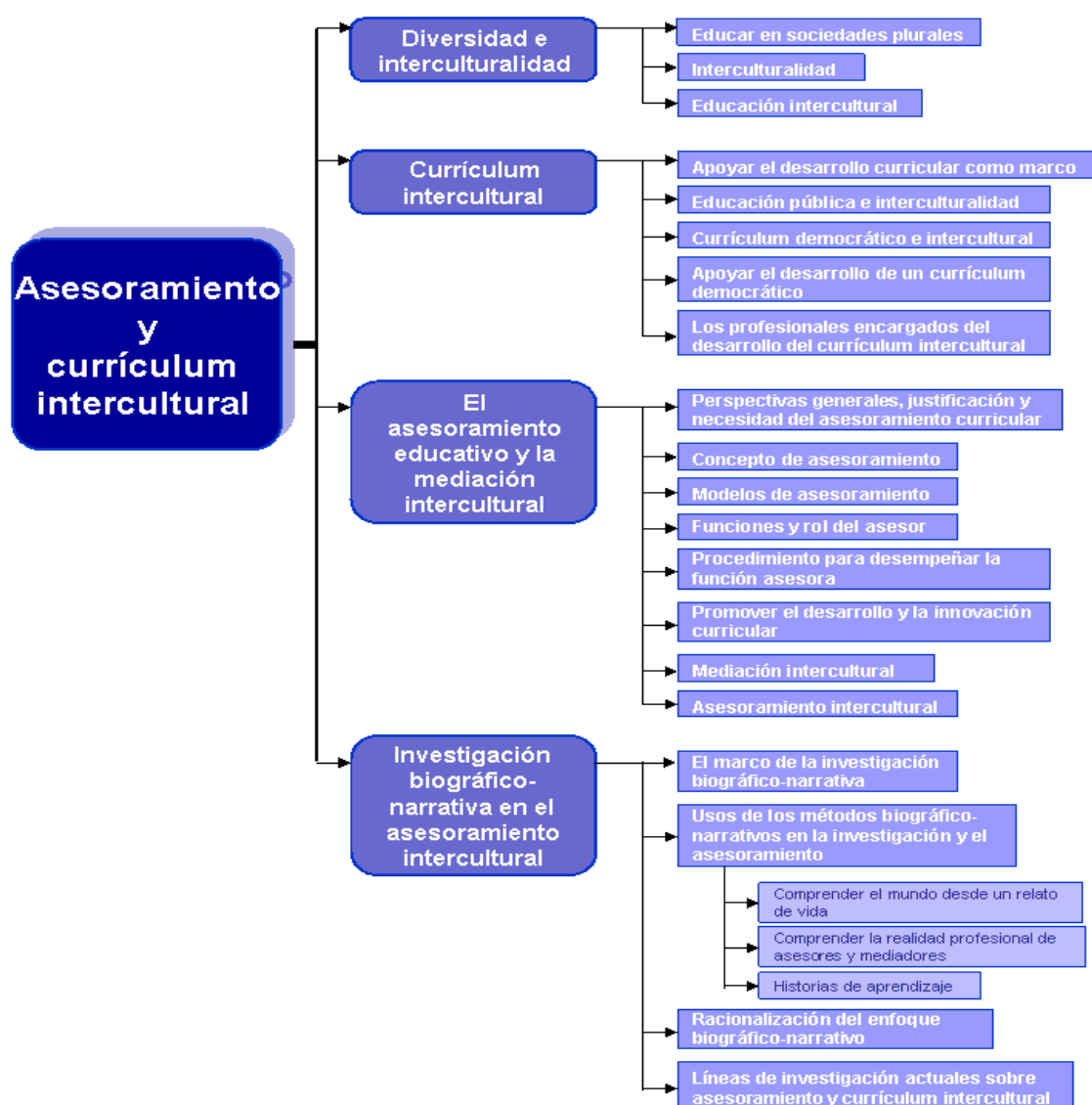


Asesoramiento y currículum intercultural: Marco teórico, modelos y líneas de investigación

Jesús Domingo Segovia

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

Esquema de conceptos básicos



Objetivos

- Presentar un amplio panorama de los marcos teóricos actuales de estudio del currículum intercultural, tanto a nivel de perspectivas curriculares como de dimensiones y ámbito de la realidad educativa.
- Enlazar el diseño y desarrollo del currículum con la innovación y mejora, mostrando la realización del currículum en la acción en el aula, y presentar también aquí los marcos teóricos y las líneas actuales de investigación.
- Entender el asesoramiento como “agente de cambio”, en la doble dimensión sustantiva (contenido y propósitos que la guían) y procesual (procesos y medios mediante los cuales las nuevas ideas o prácticas van a ser desarrolladas, creadas o readaptadas), teniendo en cuenta los contextos en los que va a operar, así como los posibles efectos o resultados que se puedan ir obteniendo durante su desarrollo.
- Analizar y exponer las formas de trabajo e investigación de los asesores: estrategias, funciones, recursos y apoyos, procesos de trabajo, sujetos, situaciones y contextos.
- Mostrar que la innovación en torno al currículum para atender a la diversidad cultural, étnica y competencial en el aula, así como el conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje planificadas, vividas o llevadas a cabo en la escuela, son contingentes, es decir, dependientes de las particulares circunstancias de cada escuela.
- Ofrecer un marco metodológico de investigación procesual y de comprensión en torno a estudios de caso y enfoques biográfico-narrativos.

Presentación

Este módulo pretende aportar los fundamentos teóricos y líneas de investigación que permitan abordar el asesoramiento en educación para hacer más intercultural y equitativo el currículum y el funcionamiento de la escuela, en un momento en que la diversidad, la multiculturalidad y la desigualdad en educación están muy presentes.

A partir de las nuevas perspectivas de comprender los centros educativos como organizaciones y lugares de trabajo, junto a las lecciones aprendidas sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación, han surgido nuevos enfoques teóricos y prácticos de entender el asesoramiento (Escudero y Moreno, 1992; Bolívar, 1999; Domingo, 2001), que –en una relación de colaboración con el profesorado – contribuye a un desarrollo innovador del currículum y a dinamizar el desarrollo organizativo del centro. Acorde con estos planteamientos, el asesoramiento aspira, por una parte, a posibilitar el desarrollo organizativo del centro escolar como tarea compartida y colegiada; por otra, a ejercer la función de dinamizador de la vida del centro, facilitando una autorrevisión de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas. Como agente mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, proporciona también aquellos conocimientos y recursos que puedan contribuir a cambiar los modos de pensar y hacer.

El asesoramiento, así entendido, constituye un proceso relacional que busca generar un conocimiento válido para cambiar la realidad. El asesoramiento se configura como una entidad intermedia entre los centros de decisión y de producción de conocimiento y la comunidad de organizaciones y profesionales que ejerce su actividad en la práctica. Actualmente, dentro de las tendencias en los sistemas educativos occidentales de promover una autonomía en los centros para diseñar, desarrollar y evaluar el currículo, frente a la tradición más centralista anterior, el asesoramiento curricular puede pasar de su tradicional función gerencial a redirigirse a apoyar el desarrollo curricular y organizativo de los centros escolares (Bolívar, 1999).

El currículo y el asesoramiento no son dimensiones totalmente aisladas de los contextos y situaciones en los que se desenvuelven. Por ello, recogemos el campo de la diversidad cultural, étnica y competencial que existe hoy en nuestra sociedad y –por tanto- también en la escuela actual como un foco principal de atención que va a marcar complejas y particulares constelaciones de posibilidades y realidades para abordar una educación de calidad, en equidad y desde posicionamientos de innovación.

El currículo intercultural es posible si escuelas y profesores reciben un adecuado proceso de asesoramiento psicopedagógico, como recurso de apoyo al centro educativo para que éste pueda abordar y dar respuesta a su realidad del aula y del contexto y a las necesidades que debe atender como “agente de cambio”. Y, como no es tanto cuestión de información o de técnicas específicas cuanto de procesos de implicación, desarrollo y de compromiso en una comunidad de aprendizaje, se aborda la propuesta de la investigación biográfico-narrativa como principal estrategia para entrar en el conocimiento práctico, en la realidad y subjetividad de la acción profesional y en los aspectos recónditos de estas complejas temáticas (interculturalidad).

1. Diversidad e interculturalidad

La sociedad es cada vez más diversa y plural. También dispone de posibilidades de conexión y comunicación cada vez mayores. Si bien la democracia fomenta y tolera la diversidad, detrás de los planteamientos formales puede esconderse el peligro de la desigualdad y del riesgo de vulnerabilidad.

La interculturalidad es el marco a construir y conquistar. Con esta perspectiva se potencia la justa coexistencia de espacios particulares de diversidad con otros comunes de encuentro y reconocimiento mutuo y del otro.

1.1 Educar en sociedades plurales. Potencialidad o riesgo de desigualdad

Vivimos en contextos cada vez más multiculturales y plurales y es cada vez más evidente que los tejidos social y educativo están marcados por una heterogeneidad estructural creciente. Según esto, el mayor desafío de nuestra sociedad está en aprender a vivir en un mundo, lleno de gente diversa y de interconexión, que está creando presiones sin precedentes. Lo que es, a la par, motivo o excusa de choques y encuentros entre diversas maneras de percibir, comunicarnos y vivir, que demandan respuestas nuevas y creativas.

Se trata pues –como defiende **Abdallaf** (2001, 32)- de buscar e instalarse en una teoría y praxis de la pluralidad que evite a la vez la jerarquización, la multiplicación de islotes de diferencias y la atonía del sistema social por exceso de relativismo. La clave está en cómo hacer frente a esta nueva situación reflexionando sobre esta pluralidad y diversidad sin caer en el *diferencialismo* ni el *universalismo* y cómo hacer para que esta neutralidad y tolerancia no se convierta en un irresponsable *laissez faire*. Por todo ello, la educación intercultural es algo más que una opción educativa: es una opción que apuesta por un determinado tipo de ciudadanos y de sociedad del mañana, más justa y equitativa a la par que plural y con una sólida base común que haga de núcleo aglutinador de la sociedad más allá del territorio o la economía.

Un aspecto que conviene no olvidar es que, en más ocasiones de las deseadas, se puede documentar que el fracaso o la pertenencia a zonas y colectivos *en riesgo* (cc1) tiene color de clase social, de minorías culturales, etnia, sexo o capital cultural de las familias. Evidencia ésta que la lógica de las macrocifras tiende a dejar en la sombra: se eluden explicaciones acerca de por qué y cómo ocurren las cosas de ese modo, quizás para no tener que acometer las políticas necesarias, de modo que alguna vez los sujetos o colectivos más desfavorecidos desde un punto de vista social, económico y cultural no sean también los más perjudicados en y por la escuela.

[Link con Contenido complementario 1](#)

Para comprender el mundo de hoy, es preciso ubicarse en un nuevo paradigma cultural (Touraine, 2005), más allá del tradicional político, en el que se haga compatible lo social con lo personal, lo político con lo económico y en el que –como apuntaba **Foucault** (1994)- tomen relevancia las nuevas narrativas y la dialéctica en la que se van construyendo los discursos y comprensiones particulares de lo que está ocurriendo en actos concretos.

El imparable proceso de democratización y diversificación de la sociedad, reclama el surgimiento de planteamientos mucho más inclusivos (Ainscow, 2001), de presencia y participación activa; empiezan a manifestarse algunos planteamientos críticos que reclaman nuevos marcos comunes, en los que la diferencia no implique desigualdad y se camine dentro de parámetros de interculturalidad construidos sobre mínimos comunes imprescindibles para todos como marco común de una nueva ciudadanía a construir (Bolívar, 2008; Schujman y Siede, 2007). A esto que hay que sumar la pérdida de la ingenuidad, puesto que “*una ciudadanía devaluada puede perder la capacidad de unirnos unos a otros*” (García, 2007, 250).

Idea clave 1

La sociedad es cada vez más diversa y plural y dispone de posibilidades de conexión y comunicación cada vez mayores. Pero bajo el paraguas de la democracia formal que fomenta y tolera la diversidad puede esconderse el peligro de la “desigualdad” y del riesgo de vulnerabilidad. La diversidad puede ser un potencial importante o un riesgo de conflicto. La educación tiene mucho que decir en ello, formando ciudadanos de manera democrática y posibilitando un marco privilegiado de convivencia, interrelación, cooperación y participación, al tiempo que analizador crítico de la sociedad.

1.2 Aproximación al concepto de interculturalidad

Una de las dimensiones aún pendientes, la clarificación y precisión terminológica, toma especial relevancia para no caer en errores de bulto y dar por sinónimos términos y acciones que no lo son. Crear una comunidad discursiva y un grupo crítico

que profundice en estos términos y sus características, procesos y productos, puede ser un elemento adecuado para caminar en esa dirección.

Al hablar de *diversidad*, *pluralidad* y ***multiculturalidad*** se hace referencia a la descripción de una situación cultural. Mientras que los términos de *pluralismo* y ***multiculturalismo*** señalan un planteamiento político/educativo que defiende y reconoce dichas diferencias, trabaja de manera diferencial sobre las mismas y –a lo sumo- posibilita la coexistencia entre ellas dentro de un marco democrático. En este sentido se pueden permitir comunidades diferentes en igualdad de derechos y que reciban educación también diferenciada y adaptada a su cultura. Este escenario de diversidad, si se adereza de tolerancia, se considera respetable y se reconoce como de riqueza potencial, podría posibilitar el *reconocimiento* de los otros, pero si sólo se preocupa de las particularidades y se adapta a ellas, posiblemente lo que esté potenciando sea la *diferencia*.

Con esta “*diferenciación*” también se corre el riesgo de la “*segregación*” y la “*desigualdad*” (cc2), que puede disparar las distancias y la fractura social. De este modo, debemos reivindicar la necesidad de la justicia en educación, matizando los significados de la igualdad y diseñando estrategias complementarias para lograrla (De Puelles, 2005, 51). Entre estas medidas no se pueden obviar las relacionadas con las técnicas de información y comunicación (TIC), pues en la sociedad de la información (que no del conocimiento), los medios lo inundan todo y recortan las posibilidades transformadoras de las escuelas.

[Link con Contenido complementario 2](#)

En este contexto, llega una nueva perspectiva. **Bauman** (2007) defiende que nuestra modernidad tardía se distingue por la pluralidad y, cada vez más, por la *liquidez* de las formas de socialización, enculturación, educación, sociabilidad, de estructuración de la identidad y de comunicación, lo que permite una identidad “líquida” y “plural”, un bajo índice de permanencia y una amplia posibilidad de movilidad social y cultural. En este contexto de pluralidad y conflicto que despierta controversias importantes, debe surgir la teoría democrática de la educación, no tanto como solución sino como proceso y como buque desde el que navegar juntos y dialécticamente en el desacuerdo, en busca de un punto de entendimiento razonable y justo (De Puelles, 2005). Lo común en esta idea es ir más allá de la diferencia desde diversas vías, con pasos particulares y mediante particulares aproximaciones legítimas, a modo de espacios a explorar. Con ello se podría estar generando el caldo de cultivo en el que poder enraizar una *perspectiva intercultural*.

Hablar de ***interculturalidad*** supone un claro *valor añadido*. Con ella se potencia un paso más allá que (1) asegura esta potenciación y respeto, (2) trabaja por establecer marcos de relación e interacción de grupos, personas e identidades diferentes, (3) estimula movimientos de convergencia en aspectos fundamentales (ética, currículum intercultural y competencias básicas de ciudadanía), (4) cuida no borrar las identidades específicas y (5) se dota de capital social y discursivo en el seno de comunidades de diálogo, y de relaciones interculturales como ideal o como futuro deseable.

Idea clave 2

En definitiva, una sociedad intercultural, no es sólo que exista diversidad de culturas y que éstas convivan juntas, con acciones puntuales de interrelación o con una utopía de encuentro. Es mucho más que ello. Supone también la implicación de la dignidad, con la posibilidad real de ser, formar parte y participar activamente, dentro de un marco común que reconozca y facilite los procesos de identificación particular y global, así como el trasvase desde sus

grupos originarios. Es decir, interculturalidad no es una identidad de origen sino una opción subjetiva, personal, susceptible de modificarse o reconstruirse, pero siempre dentro de un marco de verdadera democracia.

1.3 Educación intercultural

Nos enfrentamos al importante reto de afrontar la integración y la cohesión, y en ello la educación tiene mucho que decir. Esta realidad puede gestionarse de muy diversas maneras. Tradicionalmente funcionaron perspectivas de silenciación, asimilacionistas y segregadoras. Más adelante, desde planteamientos más democráticos, vinieron el multiculturalismo y la atención a la diversidad en el seno de escuelas inclusivas, quedando la educación intercultural como norte, como desarrollo natural y necesario para un sistema y una ciudadanía responsables, capaces de construir una sociedad democrática, cohesionada y respetuosa con toda su diversidad desde planteamientos éticos y de equidad.

La educación intercultural debiera cumplir una triple función (Essomba, 1999): transformadora, de control del proceso y prospectiva. En este sentido es una apuesta y una experiencia educativa genuinamente transformadora para construir un espacio de ciudadanía y una productiva identidad colectiva, que cohesione la sociedad y sirva para trenzar -desde conocimientos, comunicación, interrelación, interdependencia y reflexiones éticas guiadas por el bien común, el respeto y el principio de alteridad – un nuevo escenario social que haga posible la convivencia democrática y el pleno desarrollo, aprovechando el potencial de la pluralidad y respetando los espacios particulares de individuos y colectivos.

La educación intercultural debe, desde los conocimientos, voluntad y prácticas de los miembros de la comunidad, dar pasos productivos para aumentar la información, el interés por los otros y su mundo, dar a conocer otras realidades sociales y culturales, romper estereotipos, eliminar prejuicios y combatir el racismo. Es clave que (sustantivamente hablando) todos sean percibidos y también lo vean así todos como alumnos y ciudadanos de pleno derecho, aunque (adjetivamente) culturalmente diferentes. Inclusión socio-afectiva, participación en el éxito y que, además, se reconozcan las dificultades y rémoras del medio y en las dinámicas cotidianas que dificultan estos objetivos más allá de las características y casuísticas del sujeto o colectivo para actuar de manera correctora.

Una de las claves podría estar en reconstruir la identidad en un sentido de pertenencia múltiple y no excluyente, en un *proceso relacional siempre incompleto* (Grossberg, 1996) y en constante reconstrucción (Gobbo, 2000) por intercambio y flujos de comunicación/información (Castell, 1998), desde la interacción, el diálogo y la negociación de significados, razones e identidades (Naïr, 2006). Algunas claves desde las que se debe asentar esta nueva ciudadanía y cultura intercultural podrían venir de:

- Un reconocimiento recíproco en una identidad inclusiva.
- Un acuerdo en determinadas maneras de entender y practicar la democracia, la justicia, la comunicación, la interacción, etc.
- Una búsqueda de enclaves interactivos, de zonas de contacto desde la tolerancia, que lejos de generar y mantener prejuicios y estereotipos, busquen un encuentro de acciones, de hechos y de interpretación de los mismos.
- Una participación activa, consciente y comprometida que desactiva conflictos y aumenta la corresponsabilidad.

- Unos mínimos comunes basados en una “razón mestiza” (García, 2007), los aprendizajes imprescindibles, una competencias básicas y una ética de mínimos asentada en el respeto a los derechos humanos y cívicos.
- La aceptación y el reconocimiento del otro y del “nosotros”.

Essomba (2008) traza un decálogo de ideas clave con las que afrontar esta educación intercultural en la escuela, que bien podrían ser una síntesis de hoja de ruta a seguir:

1. Los escenarios de acogida y desarrollo condicionan las posibilidades reales de gestión productiva de la diversidad.
2. Sólo es posible desde planteamientos de equidad: democráticos, dignos y justos.
3. Debe ser una propuesta realista, posibilista y coherente con la realidad social.
4. No necesariamente buenas prácticas o políticas de atención a la diversidad son necesariamente interculturales.
5. Es un norte, pero también un proceso desde una perspectiva constructivista.
6. Los proyectos y las acciones deben ser dinámicas, abiertas y flexibles
7. Se deben establecer rangos entre lo que debe ser común y lo privado, lo primero debe estar guiado por el derecho y la ética civil, los segundos por la moralidad.
8. Las prácticas y actitudes cooperativas son escenarios privilegiados para trenzar lazos y comprensiones.
9. La acción educativa debe ser comunitaria, trasciende de la escuela y en ella debe estar implicado el eje escuela-familia-comunidad.
10. Implica una práctica activa contra el fracaso y la exclusión en todas sus variantes.

Idea clave 3

La educación intercultural es una apuesta y una experiencia educativa transformadora que apunta a construir un espacio de ciudadanía y una identidad colectiva cohesionadora de la sociedad, y a plasmar un nuevo escenario social que haga posible la convivencia democrática y el pleno desarrollo, aprovechando el potencial de la pluralidad y respetando los espacios particulares individuales y colectivos.

2. Currículum intercultural

Vivimos en una sociedad plural y democrática y damos por supuesto el carácter democrático de la educación, la inclusión y la interculturalidad; pero éstas son obviedades que necesitan ser revisadas. En el momento actual llegamos a la plena escolarización, luego el reto de la educación pública debe situarse en el reconocimiento de esta pluralidad y sus circunstancias, para dar un paso más y pasar del “estar o vivir junto a”, a “convivir e interactuar con” para “armar la sociedad” (Schujman y Siede, 2007) de todos y para todos. Habría que evitar el sesgo cultural en la educación y ofrecer un marco (social, curricular e institucional) incluyente (Karsz, 2004; Ainscow, 2001). Para ello es preciso educar a la ciudadanía (Bolívar, 2007) y promover lazos, interrelaciones y un cuerpo común de aprendizajes básicos imprescindibles para todos. Estos elementos son los que componen las bases de un currículum intercultural o democrático (Guarro, 2002), junto con las vivencias y dinámicas cotidianas para practicar y aprender haciendo ciudadanía en el seno de la sociedad y de la institución educativa (sea ésta formal, informal o no formal).

2.1 Apoyar el desarrollo curricular como marco

Stenhouse entendía el desarrollo curricular como objeto dinámico, como proceso de construcción y realización del currículum, frente a otras visiones más estáticas, técnicas y de reproducción. Desde esta aportación, el desarrollo curricular se entiende como un espacio de naturaleza social y profesional (con implicaciones claramente políticas) de toma de decisiones sobre la escuela y la enseñanza, donde resulta evidente que no sólo interviene el profesorado sino que son diversos los elementos personales e institucionales implicados y singulares las dinámicas de participación (de muy diferentes niveles, sectores, organismos, etc.) en función de aspectos contextuales globales substantivos (como el sistema político, la estructura administrativa o el entorno cultural) desde donde se toman y justifican las decisiones curriculares adoptadas o *determinaciones curriculares*.

El desarrollo curricular se refiere a la posibilidad y la necesidad de participar en su elaboración –diseño, práctica, evaluación y mejora–, aportando el conocimiento situacional de la práctica escolar, experimentando planteamientos renovados de trabajo en la escuela y elaborando documentos en continua revisión que recojan el conocimiento y las hipótesis de trabajo en un modelo que garantice la reflexión sobre la práctica.

Como apunta **Connell** (1997, 73), el currículum puede entenderse desde diferentes perspectivas y cada lógica se traduce en unas determinadas maneras de entender y hacer con respecto a la justicia social y curricular propia de una apuesta de “servicio público”. Los modos con los que se desarrolle el currículum por los profesores no son asépticos. Tienen consecuencias en los aprendizajes, pero también en los procesos de desarrollo personal, social y comunitario. Poseen unas determinadas implicaciones de cara a la cohesión social, la igualdad en la diferencia, la integración, la asimilación, la segregación o etnocidio, la marginación o la inferioridad.

El diseño y desarrollo del currículum está cargado de tintes ideológicos, produce inferencias homogeneizadoras o contrahegemónicas, resalta quién detenta el poder, qué perpetúa o contra qué lucha, qué es lo culturalmente básico en una sociedad y lo que es accesorio o de élites. En definitiva, es un objeto de debate que no se puede obviar en ningún proceso de mejora, y se convierte en referente central sobre el que articular y fundamentar los procesos de interacción profesional puestos en marcha mediante las dinámicas de asesoramiento.

Hablar de centrarse en el desarrollo del currículum, supone repensar qué significa su mejora y cuáles son los criterios y valores que lo definen, para hacer compatibles los proyectos universales propios de un currículum democrático o de la ciudadanía (principios, valores y contenidos de utilidad social y que permiten la cohesión social y el progreso) con otros desarrollos más autónomos y específicos. Los contenidos curriculares son portadores de valores y de cultura, herramientas de desarrollo y de integración social. También lo son los medios de información, acceso, comunicación, expresión, interacción y los modos con los que se ponen en juego en los procesos de enseñanza–aprendizaje. Luego los procesos de planificación y diseño, desarrollo, innovación y evaluación del currículum, con todos sus elementos básicos y colaterales que intervienen en el proceso (como la apertura al medio y la comunidad, la reflexión profesional y la colaboración), son los contenidos palpables, valorados y motivantes de cualquier proceso de innovación o reforma con pretensión de continuidad.

Idea clave 4

Toda propuesta curricular actual debe dirigirse a posibilitar conocimientos que hagan conscientes a los ciudadanos de su situación y puedan contribuir a

transformarla al servicio de una sociedad más justa y equitativa. Desde esta perspectiva de progreso y al servicio de la sociedad, el currículum es también una herramienta y un territorio de desarrollo profesional del profesorado y de la propia institución.

Si esta opción de mejora y transformación personal y social se une a que el propio currículum se reconstruye histórica y socialmente y es susceptible de ser analizado mediante el diálogo sensible con la diversidad, se constituye como “primer territorio” desde el que armar a la ciudadanía de experiencias y conocimientos interculturales y el principal escenario en el que concretar el asesoramiento intercultural al centro educativo. Luego para abordar y afianzar los planteamientos interculturales habría que incidir en determinadas opciones de reflexión y desarrollo curricular y no en otras determinadas maneras de profesionalización y ciertas prácticas coherentes.

El desarrollo del currículum por el centro –como señalan **González y Santana** (1999, 328)– no es simplemente una cuestión técnica, de procedimiento, algo a gestionar, sino un asunto cultural ligado a la negociación y construcción de significados por y entre las personas que constituyen el centro y a las interacciones siempre complejas entre nuevos modos de pensar y los históricamente asentados y al uso; por lo que necesita de esta comprensión holística y del apoyo en términos de procedimiento y de forma adecuados a esta realidad cultural.

El proceso de reculturización del centro –que apuntase **Fullan** (2002)– ha de centrar su atención en los cambios curriculares y las prácticas docentes en el aula, aunque resulte más fácil limitarse a otros procesos y decisiones más amplios y de centro, lejos del aula. De esta manera, el corazón y núcleo de la acción asesora, dentro de unas relaciones colegiadas en el centro, debe ser el currículum ofrecido/vivido por los alumnos y en torno a problemas relevantes de éstos con repercusión directa en el aula (Bolívar, 2001).

Situar la función asesora también en los territorios del desarrollo curricular supone focalizarse en los procesos de enseñanza–aprendizaje de los alumnos y bajar al ámbito del aula. Y desde ahí, reconocer la importancia del propio profesor y de sus alumnos en esta tarea, retomar el valor ético–moral de la función de educar, pero también de la necesaria implicación en otras prácticas interactivas, dialécticas y reflexivas que rompen con la tradicional separación entre pensamiento práctico y teórico o de intención y se reconceptualiza la colaboración profesional; con lo que se dota a este desarrollo curricular de poder de transformación.

2.2 El sentido de la educación pública como escenario de interculturalidad

En un momento en que se está imponiendo en todos los ámbitos de la vida el dominio de la ideología de la eficacia y determinadas opciones eficientistas de la calidad, por las que se defiende que ésta sólo puede estar en lo privado, en la libertad de mercado o en la gestión eficaz, se percibe claramente la pérdida de confianza en las instituciones públicas y se le tiende una serie de trampas a este sistema de educación. Es fundamental retomar con menos ingenuidad y con más perspectiva y compromiso el sentido de la “*educación pública*” (cc3). Se trata pues de *recuperar los signos* identificados en torno a este decálogo (Roger, 2002):

[Link con Contenido complementario 3](#)

- es de todos y para todos sin exclusiones;

- es un servicio público plural de y para el pueblo, por tanto popular y democrática;
- tiene una organización y comportamientos plenamente democráticos y por tanto exige la participación y el control democrático de lo que en ella ocurre;
- potencia el proyecto de ser sujeto colectivo capaz de descubrir, elegir, proyectar, producir y realizar el futuro posible;
- atiende a y en la diversidad para hacer real y efectiva la igualdad, es prioritaria la igualdad;
- trabaja un currículum contrahegemónico que responde a los saberes básicos y fundamentales que todo ciudadano debe poseer (no impuesto, ni exclusivamente erudito, ni enciclopédico, ni selectivo) y lucha activamente para que no fracase ni un solo alumno;
- es una educación laica, en el sentido de fortalecer los puntos de encuentro y marcar los límites de una necesaria y común ética de mínimos, lo que no se contradice con que en el espacio de lo privado, en el espacio de la moralidad (ética de máximos) cada individuo y comunidad pueda optar y defender sus propuestas;
- tiene un proyecto global, coherente, asumido por todos, revisado y evaluado;
- prima los aprendizajes de los alumnos y el derecho a un buen aprendizaje frente a otros derechos o intereses (estructurales, corporativos, privados del profesor o burocrático-administrativos, etc.) y
- es un espacio y lugar de encuentro de la diversidad en un marco común de convivencia, actuando de paso como reequilibradora (estructura disipativa) de los desequilibrios sociales provocados por la desigualdad y la marginación, la insolvencia y la inutilidad, el consumismo insolidario, acrítico y despreocupado, etc.

En definitiva, es un espacio de calidad humana en el que todos están presentes de manera digna, participando activamente de la comunidad educativa, se debate, se critica, comenta, reconstruye y recrea la realidad, y en el que se promueve y cultiva la igualdad y la fraternidad (Attali, 2000).

Como se defendía en otro momento en el que se hablaba de “calidad de la educación pública” (Domingo, 2003, 2004), es una alternativa “democrática” en el sentido más amplio del término y que realiza (primeramente) una reproducción social consciente y con unas elecciones curriculares y estratégicas comprometidas desde las que fomentar un civismo o ciudadanía plena en un sentido de republicanismo (Petit, 1999). Promueve un currículum democrático en una organización, desarrollo profesional y relaciones con la familia y el entorno democráticas; trabaja, vive y apoya la correcta vivencia –con posibilidad de transferencia a otros ámbitos de la realidad– de los valores de justicia y solidaridad, civismo y democracia, autonomía y responsabilidad, libertad y comunidad; en el equilibrio entre igualdad (como equidad) y diversidad (digna de ser respetada).

Básicamente entendemos como modelo de educación obligatoria a una escolaridad igual (desde una perspectiva de equidad) para sujetos diferentes en una escuela común, y todo ello para buscar el referente básico común que permita el progreso y la convivencia en una sociedad plural y democrática. Es decir, su principal fin es educar a la ciudadanía como armazón básico con el que rearmar la democracia. Se habla básicamente de formar ciudadanos libres, autónomos, críticos, maduros, responsables, honrados, trabajadores, capaces, tolerantes, comprometidos individual y socialmente con la mejora de la sociedad. Por tanto, habría que definir el sentido de lo común, lo obligatorio, lo público (armazón de convivencia e interacción), los espacios privados del sujeto y las comunidades (tanto los que entran dentro de los límites de lo

que deben conocer los otros, como de lo puramente privado o diferencial) y los límites de tolerancia de la diversidad (derechos humanos y cartas de deberes y derechos civiles/constitucionales).

En tiempos en los que, por el auge de la globalización y la pluralidad, la disolución de las identidades compartidas está siendo un hecho (Castell, 1998, 394), formar ciudadanos no es que todos tengan los mismos niveles cognitivos (aunque eso sea una pretensión que no se puede perder) y una virtudes cívicas (Camps, 1999) que sólo se crean aprendiendo a convivir y a participar juntos, la ciudadanía es una cultura común a construir, y en ello escuela y Estado tienen una responsabilidad social ineludible.

Idea clave 5

Por tanto, lo que hace que una escuela sea pública es –fundamentalmente– que crea al público (al ciudadano) y hace que éste se sienta un poco menos diferente, incluso en su diversidad, por medio de narrativas compartidas que crea una comunidad discursiva.

En primer término habría que partir de una consideración básica: la *escuela pública* está especialmente orientada hacia la *formación de ciudadanos* capaces de ejercer libre y responsablemente sus derechos y deberes para vivir productivamente en sociedad. Por ello será relevante hablar de *ciudadanía*. En segundo lugar parece pertinente en una sociedad que se autodenomina progresada socialmente, hacer hincapié en los llamados derechos sociales o de segundo orden y en retomar opciones de justicia que rearmen la propia democracia. En la escuela obligatoria –de acuerdo a los principios de educabilidad y democracia– deben progresar todos sin exclusión alguna. De ahí que aparezca el sentido de *obligatoria* y “*para todos*” como uno de los principios básicos de la escuela pública (Gómez Llorente, 2000). Por ello defendemos con Bolívar (2007) que educar a la ciudadanía es mucho más que una asignatura, es la clave de la educación pública, que se construye en todos los ámbitos -formal, informal o no formal- y que, por tanto, implica la corresponsabilidad en esta tarea de escuela-familia y comunidad.

2.3 Los analizadores básicos del currículum democrático e intercultural

Para no caer en reiteraciones innecesarias, el principal indicador de la presencia o no de un currículum democrático es si existe una tendencia, medidas, debates, argumentos o toma de decisiones orientadas por los marcos establecidos con la calificación de “educación pública”. Cualquier instancia, servicio, institución o acción profesional puede aspirar al amparo de este paraguas siempre que se aproxime cuanto pueda (en cuanto a principios de procedimiento y norte al que llegar) al decálogo expuesto en el punto anterior y que son definitorias de las experiencias catalogadas como de “escuelas democrática” (Feito y López, 2008). La clave pues está en saber con qué “e” escriben su propuesta formativa, con “e” de “exclusión” (competencia, categorización, separación...) o “e” de “equidad” (dar más y mejor a los que menos tienen o pueden y establecer y garantizar espacios, niveles, contenidos y dinámicas básicas e imprescindibles para todos, sin dejar la aspiración de máximos aprendizajes).

Un segundo elemento clave es si se trabaja activamente para garantizar las competencias básicas como elemento desde el que *afrentar y minimizar los procesos de fracaso escolar*. Para ello convendría establecer un marco progresista y

transformador de la conceptualización y del trabajo por competencias (Bolívar, 2008). Para lo que es fundamental la distinción que hace **Coll** (2006) al diferenciar en el currículum básico (el que tiene que desarrollarse en la educación obligatoria) entre “*lo deseable*” (como aspiración de máximos, o ámbitos en los que poder profundizar si es posible siempre que no coarte el correcto desarrollo de las competencias básicas) y lo “*imprescindible*” (como aprendizajes, vivencias, competencias y contenidos sin los que uno no se puede desempeñar con soltura y dignidad en esta sociedad y que hay que *garantizar para todos*). Todo ello es completado por este mismo autor con otra información de no menor calado y que complementa a la anterior:

No se puede enseñar todo lo que nos gustaría que los niños y jóvenes aprendiesen; ni siquiera lo que con toda seguridad es beneficioso que los niños y jóvenes aprendan. Hay que buscar opciones. Hay que elegir. Cuando se amplían o se introducen unos contenidos o unas competencias, hay que recortar o excluir otros. Ni el currículo ni el horario escolar son como una goma elástica. El aprendizaje requiere su tiempo y su tempo, y los currículos sobrecargados que no tienen en cuenta este hecho son –como ya hemos mencionado– un obstáculo para la asimilación significativa y funcional de los contenidos y una fuente de frustración para el profesorado y el alumnado.

Otro indicador vendría dado por la existencia o no de líneas de coherencia en toda la propuesta educativa (propósitos, desarrollos, reparto de responsabilidades, grados de presencia, interacciones, procesos y dinámicas de participación y comunicación...).

El grado de presencia y las políticas activas de lucha contra los estereotipos y la estereotipación de sujetos y colectivos puede convertirse en un buen analizador de la realidad. Sin duda, son elementos para facilitar la comprensión de los otros, de su actuación, posibilidades, expectativas, etc., pero que, con demasiada frecuencia son excesivamente simplistas, cuando no claramente injustos e interesados.

Seguidamente, repararemos en las dimensiones de trabajo del Proyecto Atlántida [<http://innova.usal.es/courses/CL8b31/index.php?cidReq=CL5b72>], como elementos desde los que ubicar y orientar este análisis:

- La creación de *buenas escuelas para todos* a través de *procesos de mejora* en los que, además del proceso, se den un claro propósito y una promoción de redes activas (entre estudiantes diversos mediante dinámicas de aprendizaje cooperativo, entre profesores y otros profesionales, entre familia y educadores, y en sentido amplio en torno al eje escuela-familia-comunidad) para acrecentar el capital social del propio centro/proyecto.
- *La mejora de la convivencia* en los centros. No tanto como lugar sin conflictos o con medidas correctoras, sino como lugar abierto a afrontar el conflicto de manera mediada, dialogada y democrática para superarlo y la promoción de medias activas para la promoción de la convivencia democrática y responsable de todos y entre todos los sectores y sensibilidades. No es tanto un estar sin conflicto, sino un ser y participar para trenzar lazos, relaciones, afectos y corresponsabilidades.
- La educación para *una ciudadanía activa y responsable*. En la que se debe participar a múltiples planos, no sólo a nivel curricular y teórico, sino en la organización y dinámicas de la propia vida en el seno de la institución. En este sentido, **González** (2008) señala una serie de implicaciones para el centro en las que conviene reparar: esta educación se circunscribe a una asignatura específica, requiere que los centros sean un modelo de funcionamiento

democrático y exige un aprendizaje experiencial, ligado a la participación real (de todos) los alumnos (y sus familias/contextos) tanto en las aulas como en el centro en su conjunto (foros, dinámicas, ámbitos de toma de decisión...). Además de convertir las instituciones educativas en analizadores críticos de la realidad social.

- Definir y valorar la contribución que las *competencias básicas* de ciudadanía pueden desempeñar para la configuración de un currículo democrático. Si éstas son un norte a alcanzar para todos, son guía para bordar una determinada tarea o metodología y el grado de consecución de las mismas a la hora afrontar los retos de la vida real es tomado en consideración para ver las consecuencias del proyecto educativo, se dan pasos importantes más allá de los simples resultados escolares que ilustran también lo que se pretendía.

Otros muchos analizadores pueden ser tomados en consideración. Será cada contexto y situación el que marque líneas y descubra pistas que alumbren hacia dónde se camina y en qué nivel de desarrollo se encuentran los programas y prácticas. En este sentido, animar a descubrirlos y a utilizarlos en los procesos de reflexión profesional y de autorrevisión colegiada.

2.4 Apoyar el desarrollo de un currículum democrático en una escuela y una sociedad en red

Como apuntaban **Ainscow y otros** (2001), las instituciones educativas no son simplemente edificios, planes de estudio, horarios, etc., son también un complejo entramado de relaciones e interacciones entre grupos que son claves para establecer una mayor coordinación como pieza angular de la mejora y del estímulo para el aprendizaje. El modo en el que se lleven a cabo estas interacciones interpersonales determinará el éxito de la escuela. Rotas las paredes de las aulas en nuevas estructuras organizativas, con dinámicas más flexibles y abiertas y en el seno de una sociedad en red, los posicionamientos individualistas, competitivos y cerrados son cada vez más obsoletos y anacrónicos. El aula es el principal nódulo organizador de todas las redes de aprendizaje en las que hoy se encuentra inserto el alumno. También es el estímulo y contexto fundamental en el que toma sentido cualquier acción profesional que mejore los aprendizajes del alumnado. Se constituye por tanto también como el territorio básico y nudo gordiano de cualquier red en las que participe el profesor.

Un aspecto clave en la educación actual –para no quedar aislado ni desfasado– es tener acceso a la información relevante, a la comunicación y al intercambio de saberes. La posibilidad de participar en redes que faciliten la difusión y creación de conocimiento pedagógico relevante y que den opciones reales de propiciar espacios de intercambio de experiencias y de reflexión, permite –a centros y profesorado– despertar a un nuevo mundo de posibilidades. De ahí el eco actual en la creación y potenciación de redes locales de apoyo e intercambio de conocimiento pedagógico entre centros, junto a otras apuestas de acuerdo interinstitucional. El profesor “comprometido y profesional”, con opción de ser autónomo, se ve potenciado si se encuentra también plenamente integrado dentro de una comunidad y una red.

En la sociedad del conocimiento y en red que despunta (Castells, 1998) será necesario integrar en la educación los componentes “comunicación e interdependencia”, que harán emerger nuevos espacios de formación y estructuras organizativas y dinámicas más flexibles y abiertas, en las que los posicionamientos

individualistas, competitivos y cerrados –en la sociedad y también en la escuela– serán cada vez más obsoletos y anacrónicos. Se vislumbra como importante articular otras redes formales e informales en el centro y entre los centros y profesores, con raíces en el aula y con proyección al exterior para dotar de recursos y perspectiva a tales procesos y a los de desarrollo profesional e institucional.

Las redes de centros y las redes internas de apoyo a la mejora y de intercambio de conocimiento pedagógico son hoy una necesidad, y empiezan a sentirse como posibilidad por la que conviene seguir indagando. Pero este tipo de redes podría parecer que son sólo profesionales. Nada más alejado, junto a éstas y en constante interrelación con las mismas, deben articularse otros nódulos de relación y trabajo conjunto con familias, comunidad, servicios comunitarios, asociaciones, etc. Es decir con todas aquellas personas o colectivos que quieran y puedan aportar algo al proyecto de educación que queremos para todos.

Idea clave 6

La mejor manera de apoyar la interculturalidad como principio de actuación es mediante la participación democrática en redes plurales en torno a un proyecto común que se va construyendo, vitalizando y desarrollando entre todos.

2.5 Los profesionales encargados del desarrollo del currículum intercultural y sus implicaciones hacia una posible acción asesora

El abanico de profesionales que actúan en el ámbito educativo para promover la educación intercultural y la mejora, se hace también cada vez más complejo. Para desarrollar un currículum intercultural se necesita del siguiente espectro de profesionales que hay que dinamizar y apoyar de determinadas maneras:

1. **Un profesorado comprometido.** No se trata tanto de nuevos profesionales cargados de excelentes competencias como que actúen dentro de un nuevo marco profesional y cultural más comprometido con nuestro propósito. Es altamente relevante la afirmación de **Connell** (1997), de que los profesores que buscan el buen aprendizaje para todos han de ser unos *buenos profesionales*, que no se diferencian radicalmente de otros del sistema, salvo en que *forman una red profesional de personas*, que –en su diversidad y aún en distintos estadios de desarrollo– son innovadoras, comprometidas, trabajadoras y unidas (que forman equipo) y que –sobre todo– están *dispuestos a trabajar*, pero también a *reflexionar y participar activamente con otros* en la creación y desarrollo de nuevos foros de debate (en sus centros de trabajo y en la propia comunidad) en los que continuar profundizando sobre la mejora de su práctica y su impacto en los buenos aprendizajes. Ahora bien, menos ingenuos, somos conscientes de que la mejora necesita la dimensión centro, de los procesos de colaboración, interacción, intercambio e interdependencia profesional y de estructuras necesarias, pero que éste no es el principal elemento a debate, sino sobre qué contenidos se actúa, bajo qué parámetros se coopera, para qué se hace y, fundamentalmente, cómo se traduce todo ello en el aula y en la calidad del aprendizaje del alumnado. El asesor debería ser ese elemento estimulador de interrelaciones, compromisos y dinamizador de la producción de conocimiento en este contexto y del flujo de esa información.
2. **Un liderazgo para el aprendizaje.** Cada vez se acumulan más evidencias de que, junto a una buena dirección (o desde ella misma) es imprescindible para articular y

mantener un proceso de mejora este tipo de liderazgo transformador y promotor de acciones curriculares, organizativas y profesionales que incidan directa y fundamental en el buen aprendizaje de todos los estudiantes, de los propios profesores y de la institución como tal. En este sentido, el asesor no es quien debe ejercer el liderazgo, sino poner en valor, estimular y apoyar a que éste se desarrolle por causas correctas (Essomba, 2006) (cc4).

[Link con Contenido complementario 4](#)

3. **Unos especialistas de mediación intercultural.** En este sentido, los asesores podrían desempeñar una doble función. De un lado, cuando no existen relaciones entre las partes o son conflictivas, actuar de mediadores interculturales. De otro, más interesante, como expertos en el tema que conocen esta situación y dinámicas y ponen este conocimiento al servicio de otros procesos indirectos de construcción del tejido social, del capital cultural y social básico, desde acciones de apoyo a procesos de autorrevisión y mejora, mantenidas en el tiempo, sobre las crecientes zonas de desarrollo próximo de los profesionales, grupos y contextos. Es decir, son evidentemente especialistas en mediación y en interculturalidad (si no cómo asesorar con garantías), pero que actúan preferentemente a modo de generalistas y expertos en procesos.
4. **Unas estructuras internas** (profesorado de apoyo, orientadores, etc.) **y grupos de apoyo entre colegas.** En la actualidad las estructuras de apoyo internas están sufriendo una prometedora redimensión hacia nuevos modos de apoyo al profesorado desde modelos de proceso de “*colaboración interpersonal o interprofesional*” o en el seno de “*equipos de apoyo*”, o mediante “*procesos de (auto)revisión escolar*” con la participación de este profesional. En los trabajos de **Parrilla y Daniels** (1996), de una parte –sobre equipos de apoyo- y, de otra, **Domingo** (2006) y **Bolívar** (1999) –redimensión de los orientadores como asesores- se ofrecen descripciones más densas de estas perspectivas.
5. **Unas redes de interrelación y apoyo** que hagan sostenible todo lo anterior. Nos referimos aquí a redes de profesores y mediadores, redes de centros y, de manera muy especial -como se defiende desde el Proyecto Atlántida [<http://innova.usal.es/courses/CL8b31/index.php?cidReq=CL5b72>]-, a la construcción y mantenimiento fluido del eje escuela-familia-comunidad. En estas redes, los asesores podrían asumir roles de nódulos de relación y analizadores críticos que ayuden a la autorregulación y mejor funcionamiento de la red para los propósitos que se precisan en este contexto.

3. El asesoramiento educativo y la mediación intercultural

La mejora necesita de formación, creación y difusión de conocimiento, compromiso y estructuras de apoyo que dinamicen tales procesos, al tiempo que los hagan sostenibles en el tiempo y en el propósito. No vale cualquier tipo de asesoramiento. Se han experimentado varios modelos y existen algunas certezas, pero no se puede ir más allá de confirmar que es necesaria una sólida formación experta (para tener criterio y norte), un desarrollo biográfico (para adquirir identidad de asesor) y una necesaria contextualización y enraizamiento (hacerse interno) para llegar a desempeñar las funciones propias de estas tareas de apoyo desde planteamientos de colega crítico, integrado en procesos colaborativos de autorrevisión, dentro de un marco constructivista de desarrollo. Y con todo ello abordar la situación desde una

perspectiva intercultural, para que sea posible, "unir sin confundir y distinguir sin separar".

3.1 Perspectivas generales sobre el asesoramiento curricular. Justificación y necesidad

La realidad actual de la sociedad y de la escuela se hace cada vez más compleja y exigente. Cambiar el patrón de escolarizar por el de garantizar "para todos" el derecho a un buen aprendizaje, es un reto importante que no puede ser abordado desde viejos y obsoletos esquemas. Se hace necesario afrontar la incertidumbre y la complejidad actual del día a día y las nuevas situaciones y dificultades de nuestro tiempo y contexto (postmoderno, cambiante, plural, exigente, diverso...). Hay que superar antiguas rutinas y afrontar de manera pertinente la toma de decisiones curriculares para hacer viable el binomio equidad y calidad en una sociedad plural. Por ello es cada vez más obvio que profesores y centros necesitan apoyo y que en él no todo vale.

Ante la recurrente pregunta de cómo estimular los procesos de mejora de la escuela, se han articulado fórmulas técnico-racionalistas propuestas por expertos, se han dictado normas y orientaciones, se han creado y llenado de contenido -con muchas y, a veces, solapadas y dispares funciones- servicios de apoyo externo a la escuela..., se han estimulado propuestas colectivas de innovación o consentido iniciativas más o menos particulares de profesores.

Unas y otras tenían que lidiar con la compleja realidad de la práctica. Las primeras tenían una complicada transferencia y, como ocurre cuando se decreta la autonomía o la responsabilidad, no incidían significativamente en cambios palpables en la práctica. Los servicios que se montaron -como apoyo a los procesos de difusión de reformas o de los planteamientos que la sociedad actual y el conocimiento pedagógico recomendaban- pese a ser necesarios, no habían sido demandados por el profesorado, por lo que, consecuentemente, éste era receloso a su acción.

Por otro lado, las iniciativas innovadoras de grupos de profesores, de centros aislados, o de profesores ciertamente inquietos, carecían -por lo general- de perspectiva holística del propio sistema educativo y caminaban en constante experimentar, hacer, crecer y morir, que muchas veces se convertía en -aunque bien intencionado- puro activismo. Faltaban apoyos, formación, estructuras de soporte, elementos catalizadores y mediadores. Los servicios de apoyo -desde este enfoque- podrían ofrecer orientaciones, recetas, recomendaciones, formación, actuar de espejo/reflejo de la realidad... Y, desde parámetros técnicos de intervención, o de otros de colaborador técnico, proliferaban iniciativas provenientes del campo de la psicología y la orientación, con perspectivas más personalistas o puramente desde el asesoramiento curricular en áreas específicas. Ahora emerge una visión didáctica del asesoramiento, desde un enfoque de colaboración crítica o de proceso -que se encuentra en una fructífera y dinámica reconstrucción - que se ajusta más a la realidad de los centros como culturas en desarrollo y dimensión básica de cambio.

3.2 Aproximación al concepto de asesoramiento

Como describe **Rodríguez** (1996, 17), "*hasta hace relativamente poco tiempo ha sido difícil encontrar una denominación que gozase de una aceptación suficientemente generalizada y que aludiera de manera precisa, al sentido genérico de la labor de asesoramiento*". No conviene olvidar que ha surgido de ámbitos propios de la

asistencia social y la psicología, y se ha desarrollado al amparo de diferentes prácticas profesionales (orientación, apoyo, formación, inspección) de difíciles fronteras entre sí en la práctica (cc5). Por lo que, sin duda, ha recibido diferentes influjos y perspectivas impregnados de las áreas de procedencia. No se trata tanto de que no exista una definición de asesoramiento, sino de expresar la complejidad y profundidad de las implicaciones y matices que centran y difuminan las características primeras que pudiesen sobreentenderse con tal definición.

[Link con Contenido complementario 5](#)

Revisando sus conclusiones, argumentos y propuestas, las definiciones parecen coincidir en palabras clave como: apoyo, mediación, acompañamiento, colaboración, innovación, centro, colega crítico, proceso, desarrollo, (auto) revisión, mejora, negociación, argumentación dialéctica, igual estatus/equipo o generalista. Al tiempo que se destierran otras como: intervención, diseminación, experto, especialista en contenidos, formación, reforma, supervisión, estatus, líder/dirigir o receta... Con ello, no se marcan los pasos, pero sí se ofrecen unos principios ideológicos y de procedimiento básicos y una vía de comprensión, suficientemente orientada y flexible como para caminar y recomponer el campo.

Para no caer en redundancias, entendemos por asesores a todos aquellos profesionales que desempeñan esta función de apoyo al profesorado y a la mejora de la escuela, independientemente de su adscripción administrativa o profesional. Y parece más oportuno hablar de función asesora (imprescindible para la mejora y para hacerla sostenible) que de asesores propiamente dichos (pues tienen una gran variabilidad en función de que asuman o no este rol profesional más allá del desempeño de las funciones que les son asignadas) (cc6).

[Link con Contenido complementario 6](#)

Moreno (2004) establece una línea de continuidad para comprender esta función y rol dentro de lo que él define como “agendas del asesoramiento curricular”. Estas agendas corresponden a distintos momentos que tienen que ver con comprensiones y posicionamientos diferenciales en cuanto al auge de los modelos que se han venido construyendo sobre la experiencia de las peculiaridades propias de los procesos de cambio en educación. En esta perspectiva, los modelos van evolucionando en función de cómo se coloquen los acentos, de la reforma a la innovación, del control a la autonomía, del saber experto a la profesionalidad, de lo individual a lo colectivo, de la formación al desarrollo, de la técnica al sentido, de lo aséptico al compromiso y la implicación, de lo externo a lo interno, de lo sencillo a lo complejo... Con todo ello establece cuatro grandes momentos (Moreno, 2004) –en cuanto a momento de aparición, utilidad y circunstancias – que en la práctica no son más que diferentes caminos o alternativas “condenadas” a convivir y entenderse dialécticamente, aún a sabiendas que la cuarta es teórica, práctica e ideológicamente más evolucionada y con mayor prospectiva y las primeras rémoras a superar:

1. *Visión esencialmente burocrática* del asesoramiento, en la que el contenido fundamental es “gestionar actividades de formación”.
2. *Visión de asesor como experto consultor o formador* cuya responsabilidad – como “agente de mejora”– es la de liderar procesos y transmitir soluciones o alternativas mediante procedimientos –explícitos o encubiertos – de seducción, guía, diseminación...; se trata de la visión hegemónica y más corriente.
3. *Una visión optimista sobre el desarrollo profesional del docente*, en la que se parte de que gran parte del conocimiento disponible ya está en el centro y es propiedad del profesorado, por lo cual, lo que debe hacer el asesor es hacer crecer a este profesorado, que emerjan su voz y su conocimiento, para que

esté en condiciones de manejar, utilizar, incrementar o criticar ese conocimiento.

4. *Una visión de emancipación como prioridad de acción*, en la que la función asesora, una vez superada la fase anterior –centrada en procesos de desarrollo curricular, profesional e institucional–, la acción asesora como amigo crítico se orienta decididamente hacia procesos de reconocimiento de la diferencia y la evitación de la exclusión.

3.3 Modelos de asesoramiento

El asesoramiento puede concebirse de muy diversas maneras en función de los parámetros de referencia con los que se observe; lo que da pie a que se clasifique en diferentes modalidades, tipologías y denominaciones. Las distintas combinaciones posibles entre funciones y enfoques estratégicos sobre la función asesora dan lugar a distintos modelos. Los diferentes campos desde los que se construye la función arrastran sus perspectivas y modelos también al ámbito, engendrando modelos propios, híbridos o multipolares no siempre claros. Esto marca más líneas de continuidad e hibridaciones productivas en cada momento y circunstancia que modelos puros claramente diferenciados. En este sentido el Cuadro 1 puede ser esclarecedor.

[Link con Tabla 1](#)

En diversos trabajos se ha organizado y descrito en profundidad el panorama de los modelos de asesoramiento (Bisquerra, 1998, Nieto, 2001; Martínez, 2007; Domingo, 2007), extractando de todos ellos una visión panorámica podemos ofrecer el siguiente marco comprensivo (cc7):

[Link con Contenido complementario 7](#)

1. En función del saber del asesor
 - Experto en contenidos (especialista): es experto en un ámbito de actuación y actúa en función de ese conocimiento de forma puntual, específica.
 - *Experto en procesos* (generalista): es experto en procesos y estrategias de dinámica de grupos y cuantos aspectos son necesarios para provocar, dinamizar y acompañar procesos de autorrevisión y mejora (Domingo, 2005).
 - ***Experto en contenidos, pero que actúa con el grupo a modo de experto en procesos y colega crítico.***
2. En función del estilo de actuación
 - Estilo directivo, según el cual dirige la acción y actúa de manera directa sobre el problema
 - ***Estilo indirecto***, cuando acompaña el proceso y la acción asesora de manera democrática, negociada y deja preponderancia a favor de la acción real de los profesores y actores de la mejora y se ejerce de manera que sean los otros quienes tomen autoconciencia y las riendas de sus procesos de mejora/acción.
3. En función de su ubicación y continuidad
 - Se habla aquí de ***asesoramiento interno*** (cuando pertenece a la propia institución, como por ejemplo los orientadores de IES) o externo (cuando no). Aunque en la realidad puede darse que asesores externos se hagan internos en la medida de enraizar sus acciones en el centro y participar directamente de sus proyectos de mejora, o a la inversa, que un servicio de apoyo interno actúa

de manera externa por estar ubicado permanentemente en los márgenes y en ámbito de experto en contenidos y problemas extraños a la práctica y vida cotidianas.

- Puntual (con acciones concretas, aisladas y focalizado a determinados momentos) o **continuo (proceso)**.
4. En función del rol que desempeña
- Intervención (técnico, racionalista) o experto clínico, para resolver problemas y emprender acciones como experto en contenidos de manera externa, puntual, totalmente sistemática y programada, basada en diagnósticos clínicos.
 - Experto y diseminador, ofrece información y formación específica proveniente de la investigación o la norma y la transmite/comunica/propone al resto de los profesionales para que ellos la apliquen.
 - Facilitación, es un modelo similar a los anteriores pero ubicado muy cerca de la realidad, por lo que actúa a la demanda a modo de centro de recursos.
 - **Colaboración**, basado en la integración y actuación en equipos y con el profesorado. Puede ser de dos modos, *colaboración técnica* (cuando participa delimitando bien que es él el experto en determinadas cuestiones pero que trabaja dentro de modelos colaborativos profesionales) o cuando la **colaboración es crítica**. Desde esta perspectiva, como **colega crítico** (Imberón, 1997) que cede el protagonismo al propio grupo para que sea éste el que tome sus propias decisiones, guardándose el rol de garante, conciencia y **espejo crítico** que devuelve al grupo la información pertinente reelaborada).
5. En función del grado de estructuración e integración de propuestas
- Modelo servicios: a cada necesidad o ámbito de acción se genera un servicio de apoyo, que actúa de manera experta pero aislada y, a veces solapada con otros. Al profesorado le pueden llegar varios servicios con prioridades, mensajes y propuestas diferentes y a veces contradictorias.
 - *Modelo programas*: cuando todos los servicios y acciones se integran y coordinan en torno a programas. La acción tiene un sentido de continuidad y está articulada. El problema es cuando en la práctica se trabaja en varios programas, porque entonces se produce un efecto similar al modelo servicios, pero desde un programa que puede desviar de lo principal.
 - **Modelo "programa"**, cuando se actúa con la filosofía anterior pero con un solo programa que aglutina todo y que generalmente ha nacido desde un proyecto educativo y un proceso de autorrevisión con apoyo.

Una vez descritos los modelos y realizados los énfasis oportunos en los que idealmente se adecuan más a la propuesta aquí defendida, señalamos que será cada contexto, situación, momento de desarrollo, etc. el que determinará qué modelo es el más oportuno y el posible.

Idea clave 7

Lo más rentable es que, siguiendo la lógica de ubicarse como colega técnico (experto por tanto en algo concreto y en procesos), el asesor actúe y parta del modelo, situación o acción (posible, demandada, necesaria) como excusa para iniciar desde ahí un proceso de desarrollo, según los parámetros del modelo de colaboración crítica desde un enfoque de procesos para concretar y que se desarrolle un "programa".

3.4 Redefiniendo las funciones y el rol del asesor en la actualidad

Desde posicionamientos tradicionales, con claras reminiscencias funcionalistas, los roles del asesor deben ser fijos, bastante uniformes, acordes a las expectativas de comportamiento exigidas a los que ocupan esta posición y a las normas que prescriben cómo debe actuar este profesional. Por tanto, el desempeño de este rol se fundamenta en concepciones estáticas y deterministas, sólo apropiadas para modelos de intervención o de difusión y diseminación de reformas. Desde esta perspectiva proliferaron listados de funciones y visiones limitadoras de lo que se puede y debe hacer.

Funciones generales asociadas a los roles de los asesores (Van Velzen y otros, 1985)

- Identificación de necesidades. Colaboración en el análisis de la situación del centro. Diagnóstico de necesidades.
- Desarrollo. Colaboración en el desarrollo curricular, elaboración de materiales e instrumentos de evaluación y en la creación de nuevas estructuras organizativas.
- Análisis e Investigación. Los sistemas de apoyo llevan a cabo investigación básica o aplicada de la situación en la que actúan, o bien asesoran al profesorado y los centros educativos para que desarrollen programas de investigación en la acción.
- Información. Difusión sistemática de nuevas ideas, prácticas, materiales, programas, cambios en la legislación y resultados de la investigación educativa.
- Planificación. Asistencia en los procesos de elaboración de planes y programas a nivel de centro, departamento o profesor individual.
- Establecimiento de redes de contactos. Creación de canales de comunicación entre distintos centros y profesores; integración del centro en el sistema de recursos externo a la escuela.
- Formación. Desarrollo de programas de formación permanente del profesorado y agentes internos de cambio.
- Evaluación. Asesoramiento para la evaluación de las prácticas de la escuela, tanto internas como externas; valoración crítica de programas de innovación.
- Gestión. Colaboración en la resolución de problemas y conflictos administrativos y organizativos.

No se trata tanto de que estén mal diseñadas o pensadas para apoyar la innovación y la mejora, cuanto que su hiperregulación y poca flexibilidad en la concepción las hace inoperantes en centros educativos diferenciados, con variables contextuales, profesionales y personales también pronunciadas y con diferentes estadios de desarrollo y de autonomía profesional e institucional, cuando no cierran y determinan claramente la función asesora (experta) y la del asesorado (aprendiz). Todo ello, aún con aplicaciones puntuales de utilidad, dio lugar a recelos, diferenciaciones de estatus y dependencias que terminaron por cuestionar -desde la teoría, pero fundamentalmente desde la práctica- el fondo de la propuesta.

Los planteamientos fenomenológicos, primeramente, y los críticos, después, consideran de manera mucho más dinámica y flexible estos escenarios y marcos y, sin renunciar a las tareas propias que debían desempeñar, emergieron otros planteamientos más útiles y versátiles para hacer posible la mejora (o el desarrollo del currículum intercultural para una nueva sociedad). Desde esta otra óptica, las tareas y

funciones son dimensiones instrumentales (prefijadas, despersonalizadas, descontextualizadas, formalmente asignadas y “aparentemente” asépticas) que pueden marcar el curso de la labor de asesorar. Fijar excesivamente la atención en las funciones y tecnologías propias del proceso puede nublar y desviar la identidad y finalidad del asesoramiento hacia posicionamientos –al menos– contraproducentes o extraños a los procesos de desarrollo que aseguran servir.

"La cuestión del perfil, de las funciones y de las tareas concretas que correspondan al asesor parece una cuestión secundaria y derivable del modelo marco en el que se definen los supuestos del asesoramiento, sus objetivos y los procesos que pretende activar y a través de los que procura llevarse a cabo en el seno del sistema educativo" (Escudero y Moreno, 1992, 91).

Ahora, con una larga experiencia acumulada, menos ingenuos y con nuevas perspectivas –como las propuestas desde la Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela (ADEME) (Escudero y Moreno, 1992; Domingo, 2001)–, somos conscientes de que hay que resituar y repensar estos apoyos (Bonilla, 2006; Monereo y Pozo, 2005; VV.AA., 2008), como **colegas críticos** para garantizar el buen aprendizaje para todos en sociedades complejas (García, 2008).

Así las cosas, el **nuevo rol** del asesor es de *inductor, dinamizador o facilitador de espacios interesantes de interculturalidad e innovación*, que:

1. propone, estimula y apoya democráticos territorios en los que se dé una comunicación fluida y un intercambio horizontal de experiencias y de conocimiento pedagógico de calado;
2. promueve una comprensión común que entiende el proyecto educativo y curricular del centro como un proceso, marco y dispositivo para deliberar, reflexionar, discutir y decidir participativa, dialéctica y consensuadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y –desde ahí– construir inductivamente hacia dónde habría que dirigirse;
3. dado el caso –cuando el centro va alcanzando ciertos niveles de madurez y conquistando crecientes cotas de autonomía responsable–, sabe asumir y practicar *el arte de hacerse prescindible* sin que desaparezca el *orientado empuje innovador del centro*.

El saber del asesor es una cuestión de saber, poder e identidad (Domingo, 2003) y se constituye de manera biográfica (personal y de la propia evolución conceptual), en un escenario de fusión de roles (como profesor y como asesor, pero también en equilibrio entre práctica y teoría, entre administración y escuela, entre buenas prácticas y realidad...) y aprendiendo y haciéndose valer a lo largo del proceso, en una cascada creciente de retos, oportunidades y capacidades. Por ello debe estar especialmente atento/a a que ese creciente conocimiento no lo aleje de la práctica ni le lleve indirectamente a planteamientos expertos que guíen al grupo (ya que el profesorado le reconoce capacidad). Debe estar en tensión para crecer en conocimiento y ganar en distancia, saber pero sin ejercer poder y, en definitiva, mantenerse en equilibrio como colega crítico en un marco de colaboración profesional.

Idea clave 8

Todo lo anterior se traduce en un complejo entramado de interrelaciones que exigen cada vez mayor grado de conocimiento, pero que, a su vez, debe ser contrarrestado con medidas de (re)equilibrio, para poder seguir ejerciendo de mediador democrático en aras de la mejora y de la provisión del mejor aprendizaje posible para todos, en un contexto de participación activa y responsable y en un marco de interrelación e interdependencia para hacer posibles los lazos de la interculturalidad.

3.5 Principios de procedimiento para el desempeño actual de la función asesora

Como se apuntaba en otro momento (Domingo y Hernández, 2008; Domingo, 2010), a grandes trazos la cuestión estriba en los siguientes principios de procedimiento:

1. Plantear nuevas maneras de asesoría (Domingo, 2001; Bolívar y otros, 2007), que sitúen el asesoramiento desde una *visión estratégica de proceso* (Guarro, 2001; Domingo, 2005) (Gráfico 1) y como *colegas críticos* (Imbernón, 1997), que huyen de la posibilidad de hacerse infalibles y que actúan bajo los siguientes parámetros:
 - *trabajar con* en lugar de intervenir en;
 - *colaborar en desarrollar*, no aplicar;
 - *ser mediador y facilitador de procesos*, en los que el propio grupo encuentra y asume sus auto-soluciones/propuestas;
 - *equilibrar* –como abogado del diablo y reflejo crítico de la realidad– *las iniciativas innovadoras* locales dentro de un marco objetivo comúnmente aceptado como válido;
 - *apoyar el desarrollo de liderazgo para el aprendizaje* en el seno de los grupos e instituciones interculturales e inclusivas (Essomba, 2006), para que los propios equipos directivos y docentes se doten del “proceso de autorrevisión” como motor y herramienta de transformación que hagan posible –en los contextos naturales de trabajo- generar «*marcos y observatorios de interculturalidad*» y «*buen aprendizaje de y para todos*»
2. Refocalizar el trabajo para incidir en lo fundamental de manera significativa a cada escuela (Domingo, 2006):
 - *Ir de lo marginal* (lo especial, específico, puntual, etc.) a *lo nuclear* (el aula, el currículum, las vivencias democráticas de interrelación y participación activa en un marco de dignidad y democracia y la garantía de los aprendizajes imprescindibles para todos basados fundamentalmente en el fortalecimiento del núcleo ético, competencial y de aprendizajes imprescindibles común);
 - *Compartir un mismo lenguaje y una misma conceptualización del problema*;
 - Saltar de hablar de “*problemas*” (muy apegados a casuísticas particulares) a hacerlo de “*problemáticas*” (más generalizables y objetivas);
 - *Ir conquistando la conciencia intercultural y construyendo la competencia docente* necesaria para ello, desde su capacidad para encontrar sus (auto)soluciones, movilizandando diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, redes, etc.) en orden a actuar con pertinencia y eficacia, y dotarlo de procesos reflexivos y de (auto)revisión y mejora;
 - *Trabajar desde los programas y proyectos del centro y en el seno de sus equipos docentes y departamentos didácticos* y no desde programas terapeutizados o especializados.
3. Junto a otras soluciones estratégico-funcionales desde el propio sistema, no es una revolución, es un cambio desde la realidad y lo que tenemos, para dar un pasito más:
 - *Equilibrar, ajustar e integrar contextual y sistémicamente “autorrevisión y supervisión” con “innovación, asesoramiento y dotación”*. Es decir, (auto y hetero)evaluación formativa de centros en procesos de mejora.

- *Confluencia de servicios en cuanto a compartir, incluso solapar, la función de asesoramiento.* Algunas propuestas superadoras de esta dicotomía podrían venir en líneas de acción que integren de manera organizativa y funcional los servicios educativos de apoyo externo de supervisión y de asesoramiento. Tanto sea desde propuestas internas dentro de un programa marco de mejora, como desde la emergencia de equipos de zona educativa (comarcal o provincial) capaces de ofrecer una unidad básica de organización, seguimiento y apoyo a una red de centros.
 - *La coordinación e integración de los servicios de apoyo en una estructura global de zona educativa.* Simplificar e integrar funcionalmente los servicios de apoyo externo dentro de estructuras globales y uniformes por comarcas o zonas educativas.
 - *Redimensionar algunas funciones de los equipos de apoyo,* primando las de apoyo interno y asesoría crítico-colaborativa ante las burocrático-administrativas y las puramente especializadas.
 - *Creación de equipos de investigación-evaluación-asesoría,* como técnicos, especialmente informados para prestar asesoría técnica sobre el funcionamiento y necesidades del Sistema a la Administración Educativa.
4. Para no caer en la trampa del tren que nunca sale (Fullan, 2002), es importante disponer de un conjunto de estrategias pertinentes (cc8) y atreverse a dar el primer paso (el más difícil) y mantenerlo vivo y hacerlo sostenible (lo más importante). Habría que asumir dos perspectivas. De un lado dinamizar un cambio hacia la interculturalidad (Essomba, 2006) y desarrollar y acompañar el ciclo recurrente de autorrevisión del modelo de procesos (Guarro, 2001; Domingo, 2005), hasta que sean los otros quienes se doten del mismo.

[Link con Contenido complementario 8](#)

Según esto, de la primera propuesta se trataría de desarrollar una secuencia de sensibilización y dinamización desarrollada en tres momentos: 1. *sensibilización* (aclarar, facilitar, soñar un cambio...); 2. *toma de decisión y puesta en marcha* (planificación, documentación, participación...) y 3. *proyección* (social, redes, ampliación de perspectivas...). La segunda se sintetiza en el gráfico 1, cíclico de asesoramiento y mejora (modelo ADEME).

[Link con Figura 1](#)

3.6 Implicaciones para promover el desarrollo y la innovación curricular

Como defendieran **Watzlawick y otros** (1995), problematizar y transformar la gramática de la escuela y la del cambio implica también problematizar las soluciones y las formas de cómo se ha generado e implantado el conocimiento pedagógico sobre y en la práctica. Al plantearse cuestiones centrales de estas gramáticas —y la justicia curricular y la perspectiva intercultural de la educación lo son— se puede dar lugar a reestructurar el conocimiento (implícito y tácito sobre la práctica docente) y cambiar el propio marco conceptual y emocional que se experimenta en estas situaciones. Con esta posibilidad de acceder al conocimiento experiencial y situado, subjetivo y fruto de interacciones dentro de una comunidad, se ponen al descubierto principios de actuación, procesos y cogniciones que guían la práctica, haciendo explícito, público y discutible el conocimiento implícito o tácito, como condición básica de mejora. Ahora bien, esta problematización debe producirse a tres niveles de actuación (Monereo, 1999; Bolívar, 1999):

- **La dimensión institucional.** Se trata de promover un clima de colaboración y de comunidad de aprendizaje, apoyando y estimulando dinámicas de trabajo, potencialmente formativas, sobre dimensiones, dinámicas y contenidos relevantes para el desarrollo de un proyecto intercultural colectivo. Estas acciones se convierten en motor y ocasión excepcional para ir autorrevisando, reconstruyendo e integrando el centro. Es una oportunidad única para estar y asesorar en los procesos generales de planificación, desarrollo, evaluación e innovación del currículum y, de camino, mediar en la apropiación y comprensión de tales propuestas por los profesores.
- **La dimensión estratégica para conjuntar la acción del profesorado en torno a campos de mejora.** Si el nivel anterior proporcionaba la perspectiva global, la visión de centro y comunidad, la realidad nos dice que es más funcional, sin perder ese norte, buscar esta integración de voces, inquietudes, esfuerzos y perspectivas en torno a cosas más palpables. Será en torno a programas específicos, proyectos de trabajo particulares o tareas globalizadoras, donde este proceso de (re)construcción adquiere una perspectiva más real y palpable, desde la que ir trabajando una visión compartida.
- **La interacción educativa en el aula o en los contextos no formales e informales.** Será éste un ámbito fundamental, pero tal vez el que más roces pueda ocasionar. En el caso de la educación y la mediación intercultural –como en otros complejos-, para que se pueda generalizar en el día a día, *“en lugar de pretender reservarse campos propios de decisión y resolución, es más inteligente y, a la larga, más exitoso, potenciar la capacitación del profesorado para que pueda resolver por sí mismo los problemas cotidianos que en estos ámbitos se vayan presentando”* (Bolívar, 2000, 93), en la certeza de que mejorándolas se estarán optimizando un gran número de situaciones interactivas y, por consiguiente, multiplicando esfuerzos y recursos.

3.7 La mediación intercultural

La mediación intercultural es un fenómeno bastante reciente, que en España no cuenta con mucho más de diez años. De hecho se trata de una figura que aún no está del todo definida, ni siquiera regularizada profesionalmente, pues aunque la figura del mediador intercultural ya está reconocida por el Ministerio del Interior -según Real Decreto 638/2000 de 11 de mayo-, a efectos prácticos esto no se nota nada. Hoy por hoy no existe un título oficial de mediador intercultural, ni un sistema de formación y acreditación. La mediación intercultural suele estar relacionada con el ámbito del trabajo social, y las pocas iniciativas formativas en este campo, contando o no con apoyo académico universitario, se han puesto en marcha desde ONG y servicios sociales de ayuntamientos.

Idea clave 9

La mediación intercultural se presenta como apuesta por una sociedad diversa, plural, abierta, en la que existan espacios comunes y personales en los que sea posible un punto de razonable y productivo equilibrio en el que “unir sin confundir y distinguir sin separar”.

Aunque la situación, hoy por hoy, podría resumirse diciendo que existen diversos profesionales y colectivos que ocupan este espacio profesional pero no todos están reconocidos y debidamente formados, es una situación que conviene clarificar al

tiempo que también conviene realizar algunas otras especificaciones igualmente importantes. El tipo de profesionales que ocupan este espacio emergente es bastante variopinto. Existen diferentes perfiles, algunos institucionalizados (como servicios y profesores de apoyo a diversos niveles), que se ocupan de trabajar y promocionar la mejora de la educación y la atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva (Ainscow, 2001). De todos ellos destacan por su especial presencia y pertinencia los orientadores y el profesorado de apoyo, que trabajan mediante este tipo de programas. Y aquellos otros que de manera institucionalizada, puntual o como voluntariado, desempeñan labores de mediación social e intercultural. Es este colectivo el que necesita de mayor grado de clarificación.

Una vez delimitado el personal, convendría, que tanto unos como otros puedan (en función de su preparación, circunstancias y contextos de actuación) desempeñar indistintamente las funciones de mediador intercultural o de asesor intercultural. Ahora bien, no conviene confundir cuándo se actúa de un modo u otro. Desde la primera perspectiva, actuaría **como asesor** cuando trabaja con otros profesionales, adultos y colectivos desde una posición de colega crítico que ayuda a identificar escenarios y a los procesos de reflexión profesional y de crecimiento en un proyecto de acción. Desde la otra, **como mediador**, se estaría ubicando en otros escenarios más propios de la acción directa con personas y colectivos a modo de experto y que se describe someramente a continuación, tanto de manera no institucionalizada (cuestión ésta que por suerte está cambiando aceleradamente), como –y preferentemente- de manera profesional y con criterios sólidos para actuar en consecuencia (Bogué, 2003; Gielen, Draguns, y Fish, 2008; Sue, Arredondo y McDavis, 1992). (cc9).

[Link con Contenido complementario 9](#)

A grandes rasgos, se habla de *mediación intercultural* cuando la comunicación entre dos partes no puede llevarse a cabo sin el puente de una tercera persona. Por lo que necesita de esta figura para hacer posible la construcción, dinamización y articulación de esos puentes de enlace en múltiples planos (formación, organización, dinámicas interactivas...).

La finalidad de la mediación intercultural (Bogué, 2003; Salez, s.f.; Ducoli, 2002; Baruch y Folger, 1996; AEP y Andalucía Acoge, 2002) es construir una sociedad intercultural, es decir, transformar la comunicación y la relación entre personas y grupos de culturas diversas para que sea posible, en palabras de **Bruno Ducoli** (2002), "*unir sin confundir y distinguir sin separar*" (auténtico lema que define esta perspectiva de trabajo). Lo que precisa de unos espartos, unas bases, unas buenas prácticas y unos apoyos para hacerlo posible. Como señala **Salez** (s.f.) entendemos la Mediación Intercultural -o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales- como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados.

El Grupo Triángulo (colectivo de amplia trayectoria en el tema), defiende que la mediación intercultural debe constituirse en un proceso que contribuya a mejorar la comunicación, la relación y la adaptación intercultural entre personas o grupos, de una o varias culturas, y que habitan un territorio común. De este modo actúa de puente entre los actores con dificultades de comunicación o conflictos de convivencia en contextos de multiculturalidad significativa por alguno de los siguientes motivos:

- Desconocimiento mutuo de los códigos de referencia cultural y de los procesos de relación intercultural.
- Desconocimiento de los servicios que prestan las instituciones públicas y privadas y de sus vías de acceso.
- Desconocimiento de la realidad social y cultural de las personas a las que se atiende, por parte de los agentes sociales.
- Existencia de condiciones de vulnerabilidad y riesgos de exclusión o fracaso, por situaciones de desigualdad y discriminación (educativa, social o laboral)
- Existencia de prejuicios y estereotipos en las relaciones entre personas y grupos culturalmente diversos.
- Desvalorización de los servicios y recursos de las propias comunidades de referencia.

Idea clave 10

La acción de mediación es un proceso institucionalizado de gestión pacífica de aquellos conflictos en los que una o todas las partes implicadas perciben que la posibilidad de negociación directa entre ellas se ha agotado, pero siguen estando interesadas en preservar la relación y el vínculo.

La mediación intercultural, se desarrolla de acuerdo a unos principios básicos de funcionamiento, en gran medida compartidos con las propias funciones y roles asignados a las figuras de apoyo y asesoría, y que serían: 1. la voluntariedad, coprotagonismo y legitimación de las partes; 2. la ayuda entre ellas; 3. la no obligatoriedad para las partes de acatar o aceptar las propuestas de acción; 4. la confianza recíproca entre las partes; 5. la flexibilidad, equidistancia e imparcialidad de la acción profesional; 6. la búsqueda activa de la recontextualización del conflicto o la situación para favorecer la cooperación de las partes en el proceso y en la solución.

Como cualquier servicio social, presenta tres modalidades básicas de actuación, que deben darse de manera integrada en un programa marco de acción, integrado en espacios más globales (proyecto educativo y de acciones de otros colectivos con los que comparte escenario y objetivos):

- La mediación «*preventiva*», que busca facilitar el acercamiento, la comunicación y la comprensión entre personas/grupos con códigos culturales diferentes.
- La mediación «*rehabilitadora*», que interviene en la regulación y resolución de conflictos y tensiones interculturales.
- La mediación «*transformadora*», que supone la apertura de un proceso creador mediante el que superar las normas, costumbres y puntos de vista particulares, en situaciones de convivencia multicultural, para alcanzar nuevas normas y modos de relación compartidos.

Pese a todo, el ideal es *que no hagan falta los mediadores interculturales* para que se produzcan con naturalidad interacciones, interrelación y comunicación fluida y productiva entre individuos y grupos diversos. Por ello hay que andar un camino desde la situación de partida actual y contextual a la plena profesionalidad e interculturalidad, con sensatas, realistas y racionales medidas de mediación, liderazgo y asesoría.

3.8 El asesoramiento intercultural. Algunas especificaciones en cuanto al saber, el rol y el actuar de asesor intercultural

Básicamente, el asesoramiento intercultural no dista mucho de todo lo expuesto a nivel global sobre qué es y cómo actuar desde un modelo de asesoramiento educativo de procesos, colaborativo, constructivista y que actúa como colega crítico y mediador. En este sentido, **Baruch y Folger** (1996), proponen un *modelo transformativo de mediación*, en el que se conceptualiza el conflicto como una oportunidad para cambiar, crecer y superar los límites que se encuentran en la realidad y el modelo de acción coincide con la propuesta.

De otro lado, el marco de “educación pública”, educación a la ciudadanía, currículum democrático y promoción de redes escuela-familia-comunidad, desarrollado hasta el momento es el principal caldo de cultivo para una educación intercultural y una sociedad asentada en estos marcos comunes de convivencia, interacción e interdependencia. Y, obviamente, tanto el objetivo del asesoramiento como las herramientas y estrategias utilizadas para apoyar que todo ello sea posible son válidos y comunes, independientemente de quien lo realice. La única salvedad estriba en la especificidad del contenido con el que trabaja en situaciones particulares, lo que se traduce en determinadas competencias y acentos que deben ser resaltados.

Si se retoman las reflexiones y aprendizajes emergentes de los relatos de vida de pioneros propuesto por **Ponterotto, Jackson y Nutini** (en Ponterotto et. al., 2009), están preñados de reflexiones que destacan el valor de la modestia, el compromiso, la integración en equipos de trabajo, el ser conscientes del impacto de los constructos “justicia” y “ética profesional” en sus acciones y en los contextos sobre los que trabajan, la necesidad de ser conscientes de la diversidad con la que trabajan; subrayan que tuvieron mentores introductores, así como la importancia de apoyarse en la comunidad y en las familias, por lo que se posicionan y apoyan en una alianza o coalición multicultural en lugar de planteamientos uniformista o de asimilación y señalan que el trabajo es también proyección de su vida y su acción social, y que gran parte de su trabajo se orienta hacia el componente identidad personal, social y profesional.

- Los asesores y orientadores deben tener una competencia multicultural para actuar con propiedad en estos contextos (Coleman y Baskin, 2003).
- Deben enfatizar en sus funciones de coordinación y mediación la comprensión global y contextual de los significados culturales o sociales, sus condicionantes y sus posibles impactos (positivos y negativos) de ser ignorados o tomados en consideración. El problema está en encontrar el límite preciso de esa intervención para que sea cada realidad, comunidad de aprendizaje, la que trace su orientado rumbo y sus propias (auto)soluciones.
- Y por ser la cultura una creación personal con otros que termina asentándose en la propia trayectoria y orientación de vida, y que todo ello está oculto, silenciado, y enmarañado con experiencias y percepciones personales y grupales, deben poseer entre sus competencias la de saber entrar en su propia vida y en la de los demás para someterlas a juicio público.
- Lo que se complementa también con la capacidad de alejar la mirada de su acción profesional para encontrar –desde esta reflexión profesional– las luces y las sombras de su acción.
- Todo ello también acentúa la necesidad de una sólida formación, el control de su trabajo y la fidelidad en él a un código deontológico reconocido y negociado con los propios asesorados.

Junto a las orientaciones globales y las apreciaciones y puntualizaciones anteriores, los asesores interculturales deben tener otros elementos y vehiculizadores de acción que sirven también para priorizarla. Entre ellos se encuentran:

1. **La comunicación.** Cuando es posible la comunicación y el encuentro entre personas de trayectorias, orígenes, culturas, etnias y lenguas diferentes empieza a generarse una comprensión intercultural. Pero es mucho más que hablar o coincidir en un lugar, espacio, tema... Hay que llegar a una serie de incidentes críticos de comunicación en los que se produzca una verdadera *"comunicación cara a cara"* y *"trabajo codo con codo"*, para saber de la posibilidad de tal encuentro o los elementos (errores, elementos distorsionadores...). Esta comunicación, como defiende el Grupo CRIT (2006), nos invita a aprender del y con el otro, más allá de los reductores patrones culturales y comunicativos propios que nos orientan nuestras formas de percibir, mirar, comprender... Esta comunicación cercana que lleva al contacto, hace posible detectar y corregir, desde la toma de conciencia, el "error cultural" y nos invita a aprender que hay otras formas de gesticular, mirar, interrogar... Con ella observamos cómo las dificultades de comunicación no son sólo cuestiones lingüísticas o de carácter. Todo ello son cuestiones que deben estar en el saber de cualquier profesional que trabaje en estos contextos y que debería ser un analizador a trabajar en la escuela para sortear esas sutiles fronteras.
2. **La participación activa y auténtica.** La participación es un instrumento para acceder a otros valores como justicia, la solidaridad, la equidad... Lo que contrasta con la realidad, puesto que la participación no es vista como valor supremo, incluso se niega o se renuncia a ella. En no pocas ocasiones, la participación es formal y está vaciada de contenido, por lo que se torna inútil, poco estimada y sólo instrumento de legitimación o de barniz democrático. Luego se puede afirmar que cualquier medida será parcial si no viene acompañada por una participación auténtica, responsable y continuada en la vida y decisiones del centro. Es importante llenar de contenido a las estructuras, normas y situaciones en las que se produce, al tiempo que cuidar que no se den las condiciones ni se desarrollen los factores y motivos que la coartan o inhiben. En este sentido convendría explorar los caminos del rol "participante" o "colaborador".
3. **La mirada.** Es tan esclarecedora como retante la reflexión de **Amin Maalouf** (1999), cuando afirma que *"es nuestra mirada la que muchas veces encierra a los demás en sus pertenencias más limitadas, y es también nuestra mirada la que puede liberarlos"*. Sin duda, es limitadora cuando ésta, llena de prejuicios y limitaciones autoimpuestas, impide ver a los demás tal y como son, ve a los otros como extraños, extranjeros y diferentes. En ocasiones, desde las sociedades de acogida de inmigrantes se observa con esta mirada. Según Maalouf, es nuestra mirada, esa mirada estrecha, la que puede renovarse y aprender a ver de una manera más amplia. En definitiva, si aprendemos a mirar sin prejuicios, veremos que existe una realidad de coexistencia entre culturas y lenguas que conlleva la necesidad de comunicación intercultural. Está en nuestras manos ofrecer soluciones a las carencias actuales y sentar las bases del respeto y la convivencia en esta sociedad plural. Es la mirada del maestro la que consigue que el alumno se descubra así mismo como alguien capaz. De ahí se derivan implicaciones importantes de cara al enfoque político, pedagógico, de acción de medicación o de investigación, que retomaremos más adelante.
4. **La autonomía, la interdependencia y la corresponsabilidad.** Se trata de impulsar decidida y estratégicamente la colaboración (trabajo cooperativo), la interrelación (hacer con) y la interdependencia (todos dependemos del otro y de lo

que hagamos juntos), desde una opción de participación responsable y paulatinamente construida-conquistada en todo tipo de situaciones y tareas. Esta participación auténtica debe afectar tanto a los chicos, como a los padres, el profesorado y la comunidad en el seno de una responsabilización conjunta (desde el acuerdo y la complementariedad), en la que se destaque la importancia de “ambos a la par”, para conseguir que el niño se desenvuelva de forma responsable y autónoma en la sociedad, adquiera valores y hábitos adecuados, y se desarrolle íntegramente.

5. **El conocimiento mutuo.** Si queremos establecer criterios educativos comunes o, al menos, no contradictorios, es preciso hablar y conocerse mutuamente. Todas aquellas situaciones que fomenten este encuentro cotidiano y normalizado van en línea con apoyar la comunicación y la empatía. A veces serán encuentros informales y otras más formales o programados, pero siempre se han de tomar como un sembrar y regar la relación, la confianza, la cercanía, la fácil accesibilidad y disponibilidad a hablar y hacer juntos.
6. **El reconocimiento del otro.** El reconocimiento es un aspecto clave para el encuentro en singular (con uno mismo y con el otro) y en una sociedad plural. El reconocimiento, como defiende Ricoeur (2005), es un camino necesario para la identificación, para lo simbólico, para crear identidad común y, en consecuencia, para hacer posible el encuentro y la interrelación. Ello necesita de un proceso en el que se va produciendo desde la comprensión y la interacción una paulatina revalorización de la persona y el reconocimiento mutuo.
7. **El relato.** Cada relato encierra la comprensión global de una vida en la trama que se describe. Y su construcción y exposición a debate públicos con otros es una herramienta interesante para la concienciación, la articulación y la comprensión del otro y del sí mismo.
8. **Visibilidad desde la dignidad** para asegurar el derecho común a una ciudadanía diferenciada e igual en derechos serían las que *garantizasen un mayor reconocimiento y una mayor visibilidad* (García, 2007, 247). Pero no desde posiciones de desigualdad, sino desde un acuerdo o razón mestiza nacida del concierto, el acuerdo, la argumentación y el diálogo sin prisas para depurar lo imprescindible para ser, estar y convivir en condiciones de justicia, de dignidad y de posibilidad, comprometiéndose con ello. *“Lo que pide cada uno de nosotros y, sobre todo, los más dominados y los más desprovistos, es ser respetado, no ser humillado y, también, una demanda más atrevida, ser escuchado, e incluso entendido”* (Touraine, 2005, 186).
9. **Denunciar las actitudes y prácticas** (sociales y profesionales) **paternalistas**. Se deben romper las cadenas ilustradas de la sociedad acomodada y paternalista y reconocer el derecho de los otros a que opinen, no sin razón, *“nada de nosotros sin nosotros”*, para poder restituir su dignidad (la de *“los nadies”* o los *“sin voz”*). Para saberse y sentirse *“reconocidos como iguales”* pese a la diferencia (Touraine, 2005) deben conquistar sus espacios por sí solos.
10. **Una postura crítica ante el sistema educativo, económico y social.** Como se denunciaba en otro momento (Domingo, 2002) el efecto etiquetaje está ahí, la estereotipación de colectivos también, existen demasiados mensajes subliminales en los medios y en las acciones cotidianas, existe una conciencia social relajada e ingenua que cree que todo ya está conseguido y que se conforma con la democracia formal en la que estamos instalados en gran medida, y las medidas multiculturalistas no terminan de asegurar un espacio común más allá de la

evidencia y el derecho a existir, y la investigación parece insistir siempre en la categorización y comparación de colectivos, más que en buscar y sacar a la luz buenas prácticas y destacar los esfuerzos de quienes están consiguiendo cambiar sus rumbos de vida más allá de la pertenencia más o menos elocuente a un determinado colectivo. Con este caldo de cultivo hay que fomentar la concienciación personal y comunitaria. También habría que mantener una postura crítica (e incluso reivindicativa y combativa con los procesos excluyentes) con la realidad.

4. Investigación biográfico-narrativa al servicio del asesoramiento intercultural

La investigación biográfico-narrativa y la historia oral son fuentes destacadas de conocimiento para la acción profesional en contextos multiculturales. Ahora bien, con estos relatos y medios se puede hacer un uso instrumental y alienante, o, por el contrario, un uso profesional y emancipador. Las historias de vida, profundizadas, compartidas y debatidas son (1) *puentes de comprensión "de los otros"* (sujetos y profesionales) y de su mundo y perspectiva desde sus propias voces; (2) *medios de (auto y hetero) concienciación*; y (3) *vehiculadores de una emancipación y la reconstrucción en común de la realidad* desde la que armar los pilares de la interculturalidad en clave de democracia, respeto, dignidad y justicia.

4.1 Aproximación contextual al marco de la investigación biográfico-narrativa

En un momento en el que la pluralidad, la complejidad, la globalización, la tecnología, etc. van ganando terreno, poco a poco, va aflorando un progresivo refugio en el propio yo como camino de salida de la despersonalización que, con frecuencia, acarrea estos fenómenos sociales. Frente a la lejanía de la razón sistemática y la crisis del positivismo, nos encontramos en un momento en que se cuestionan las grandes narrativas y se produce un giro hermenéutico en ciencias sociales hacia la comprensión, la interpretación y lo narrativo. Y a esta comprensión sólo se llega mediante un enraizamiento en la situación y en una investigación que más allá de la descripción entre en aspectos recónditos de las diferentes subjetividades que en ella interactúan. La cultura está hecha por el sujeto y es como caldo de cultivo en el que se producen una serie de interacciones y relaciones personales entre el mismo y su entorno (físico y social). Por ello puede ser interpretada y asumida dialécticamente en la construcción de su identidad.

De este modo, empieza a ser oportuno fijar la mirada en la cultura, la sociedad y la escuela como un conjunto de textos a leer e interpretar. Y se siente la necesidad de hablar de uno mismo y recuperar los relatos personales, la experiencia vivida, las silenciadas voces de los protagonistas del día a día de la historia. Lo que es especialmente significativo en contextos de desigualdad y pluralidad, en los que la retórica mayoritaria no representa ni tan siquiera recoge las diferentes susceptibilidades presentes en la realidad.

Idea clave 11

Diversos investigadores sociales han optado por enfoques etnográficos y cualitativos para abordar esta realidad, puesto que para trabajar en contextos multiculturales es imprescindible comprender qué ocurre en ellos.

El síntoma biográfico-narrativo experimentado en nuestro contexto (cc10) posee una amplia aplicación para la comprensión de la vida de “los unos” (la población mayoritaria) y “los otros” (los nadie, los vulnerables y los diferentes) y de los que con ellos trabajan (Domingo, 2005; Schwarzbaum y Thomas, 2008).

[Link con Contenido complementario 10](#)

4.2 Usos de los métodos biográfico-narrativos en la investigación y el asesoramiento

En primer término, el gran aporte de la historia oral y de los enfoques biográfico-narrativos ha sido “*dar la voz a los sin voz*”, a los excluidos, los silenciados, los olvidados, el pueblo llano, etc., al margen del conocimiento y la historia “oficiales”. Desde esta perspectiva, ha aflorado su comprensión del mundo, sus realidades, sentimientos, razones y los canales normalmente usados para su desarrollo y transformación, como contrapunto de las grandes decisiones que han permanecido alejadas de ellos o les han venido impuestas desde arriba. Con ello las biografías como objeto de saber, se convierten en procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos (profesionales y/o ciudadanos) y en instrumentos desde los que operar la reflexión, la autonomía individual y la capacitación profesional.

Los enfoques biográfico-narrativos comienzan a ser poderosos instrumentos, aunque aún quedan pendientes algunas cuestiones relativas a dilucidar al servicio de quién están. Lo que abre un interesante debate sobre las dos maneras fundadas de usar estas metodologías: (1) mediante *usos instrumentales* (más tradicionales, folklóricos incluso, y –porqué no denunciarlo- interesados); o (2) desde otros *usos transformadores* (que no pueden limitarse a una metodología “novedosa” de recolección y análisis de datos, sino que va mucho más allá). Desde esta segunda perspectiva, no conviene olvidar que con el proceso de recogida, análisis y debate público para la mejora de autobiografías, historias de vida, historias orales como expresión y el testimonio de experiencias de vida de los “olvidados” se desvela un pasado, ayuda a comprender mejor un presente e intenta imaginar un futuro de transformación desde una óptica situada, no ingenua ni presuntuosa de utopías realizables.

En este módulo, obviamente, nos posicionamos como claro enfoque crítico transformador que intenta encontrar un equilibrio productivo entre, de una parte, mostrar las evidencias desde la voz de sus protagonistas (sin manipulación, tal cual es, pero también superando la parcialidad de aproximaciones parcas y timoratas), para comprender la realidad, y, de otra, interpretar de manera respetuosa, consciente y crítica para devolver –a modo de espejo crítico de la realidad- una imagen reconstruida que pueda dar conciencia e inspirar procesos de mejora de esta misma realidad.

Idea clave 12

Las historias de vida, profundizadas, compartidas y debatidas son son *punto de comprensión “de los otros”* (sujetos y profesionales) y de su mundo y perspectiva desde sus propias voces; medios de (auto y hetero) concienciación; y vehiculadores de una emancipación y la reconstrucción en común de la realidad desde la que armar los pilares de la interculturalidad en clave de democracia, respeto, dignidad y justicia.

4.2.1 Comprender el mundo desde el interior de un relato de vida

Los relatos de vida (en cualquiera de sus formatos) y la indagación biográfica sirven para hacer explícitos los procesos de socialización, los principales apoyos de su identidad, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas, así como los factores que condicionan su actitud hacia la vida y hacia el futuro. La sociedad y la escuela reales (plurales, complejas, particulares) y sus (diversos) personajes en sus contextos cotidianos de trabajo, con sus auténticos retos, problemas y sentimientos, sólo son perceptibles desde enfoques atentos al lado oscuro, a la subjetividad, a la cotidianeidad de aspectos -en teoría- poco relevantes, pero reales como la vida misma...

A través de esta metodología se puede mostrar la "voz" de los protagonistas cotidianos para hacer públicas, por medio de sus relatos de vida y experiencia, aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que - desde su perspectiva- han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen (Bolívar y Domingo, 2006, 19). Con ello, los relatos personales muestran la complejidad de las trayectorias vitales de los sujetos y de los grupos sociales -especialmente los primarios (pequeña comunidad)- más allá de las normas y modas más formales y/o globales.

Idea clave 13

Estos relatos de vida permiten tanto la comprensión para actuar con, como -y ello es más relevante aún- la propia autointerpretación dialéctica en primera persona de la acción humana, lo que les confiere el rol de herramienta especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Aceves, 2001)

4.2.2 Comprender la realidad profesional de los asesores y mediadores interculturales

Hoy por hoy, aunque es fundamental la formación inicial y permanente de los profesionales que se encargan de estas funciones, y existen diferentes y contrastados listados de funciones, competencias y principios de actuación (como se ha visto en apartados anteriores), el mundo real en el que se desenvuelven profesionalmente es tan complejo que, pese a todo lo anterior, parece que aún quedan aspectos recónditos que inciden en que esas certezas deben matizarse y tomarse con mucha precaución en función del contexto, el momento, la persona, su personal proceso de desarrollo personal y su propia biografía. Junto a ello, también fluyen entre los asesores, los profesores y los centros educativos experiencias particulares de éxito y de fracaso de las que se podría aprender bastante... Ante esta evidencia, ¿no sería necesario y oportuno entrar en estos mundos internos, en sus identidades, en sus historias de vida personal y profesional y, en definitiva, en cómo se sienten y cómo creen que son percibidos por sus colegas?

No se trata aquí, pues, de obviar o menospreciar las aportaciones de la investigación básica sobre asesoramiento, ni de las aportaciones de determinadas técnicas necesarias en la profesión, sino de reivindicar que también se puede aprender bastante de lo que hay detrás de los hechos concretos, de lo que se dice de ellos, de la realidad discursiva que se construye, de lo que no se dice, se oculta o se intuye desde la lógica global de una actuación de vida o de la propia lógica del relato...

El asesoramiento y el trabajo cotidiano en contextos plurales y multiculturales es una práctica controvertida, compleja y dinámica en la que no está todo tan atado. Si a esto

se incorpora la adjetivación “intercultural”, la cuestión se agudiza y alcanza otras dimensiones que precisan mayor grado de toma de conciencia personal y grupal.

Para abordar la comprensión de estas complejidades en torno al qué ocurre, cómo y porqué del asesoramiento multicultural, **Morrow, Rakhsha y Castañeda** (2001) destacan la pertinencia de los métodos cualitativos y se posicionan en torno a un uso ideológico y emancipatorio, que puede adquirir espacial relevancia si se hace desde un enfoque biográfico-narrativo.

La narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo de la enseñanza en el tiempo de un profesor/asesor y marca “sus” personales líneas y expectativas de desarrollo profesional (Connelly y Clandinin, 1995; McEwan y Egan, 1998; Domingo, 2005), al tiempo que proporcionan el marco biográfico que hace inteligible el desarrollo profesional, por lo que puede utilizarse para fomentar la reflexión para la mejora de su práctica. Posibilitar el hacer público el lado personal, subjetivo e intersubjetivo, tantas veces oculto o silenciado, permite comprender esta dimensión personal y cultural como factores cruciales en los modos como estos profesionales construyen, sienten y desarrollan su trabajo.

La voz de los/as asesores/as –y del profesorado en general– ayuda a comprender mejor *la otra cara del cambio educativo*. En los relatos (auto)biográficos que describen el desempeño cotidiano de la profesión, también afloran las voces no oídas, y se ponen en cuestión ciertas prácticas y rutinas que parecían infalibles hasta este momento. Con ellos harían públicas sus percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que –desde su perspectiva– han influido significativamente en ser los profesionales que son, en actuar como lo hacen y que –en definitiva– condicionan su actitud hacia la interculturalidad y el cambio educativo y social. Lo que supone un motor generador de conocimiento pedagógico relevante y significativo de cómo pueden constituirse y reorientarse tanto las prácticas docentes, las estructuras organizativas y dinámicas de funcionamiento o la propia concepción y puesta práctica de las acciones de apoyo y asesoramiento, para que sea posible la (auto)reconstrucción de prácticas, contextos y enfoques de cara a la promoción de un buen aprendizaje para todos en un contexto de vivencias y prácticas interculturales que den soporte a una sociedad y una ciudadanía más justas y con mayor potencialidad.

En este sentido, seguir ciclos de profundización reflexiva sobre la práctica en torno a relatos de experiencia situados, permiten analizar esta práctica, confrontarla y tomar conciencia de ella, encontrando pistas para orientar los procesos de desarrollo profesional, o bien que alerten sobre posibles maldades o ingenuidades, y nuevas perspectivas para alejar y ampliar la mirada. En este proceso, los enfoques biográfico-narrativos ofrecen una nueva lente, que hace emerger, tanto directamente como por inducción, todo aquello que tiene que ver con los afectos y los sentimientos, lo emocional; lo deseado y proyectado; las posibilidades de complicidad, adaptación y supervivencia que se ponen en juego; las racionalidades y contradicciones con las que hay que contar; las comprensiones y explicaciones globales de una actuación; lo colateral; lo oculto o silenciado; lo implícito; lo perverso; lo no deseado ni controlado; los contrastes entre las diferentes voces y relatos de una misma realidad... Si bien cabría diferenciar entre lado oscuro, como oculto (ideas implícitas, creencias, interpretaciones...) y aspectos cuestionables (perversos) o no controlados (no razonados, sin analizar consecuencias, etc.).

4.2.3 Historias de aprendizaje, aprender de la experiencia

Al hilo del apartado anterior, existe en la memoria personal y en la institucional o colectiva un conjunto de episodios, historias y epifanías que son portadoras de gran carga de significado y que pueden mostrar pistas contextualizadas y significativas, altamente reveladoras para el conocimiento de causas y consecuencias, arquetipos y mitos, rutinas, maneras de abordar situaciones consideradas como exitosas. Cada relato personal de una experiencia profesional –siempre que sea debidamente seleccionada, recogida y compartida- puede promover reflexión, identidad y aprendizaje.

Idea clave 14

Existen evidencias suficientemente contrastadas como para afirmar que estas historias de aprendizaje que de ellos se derivan (una vez seleccionadas, recopiladas y colectivamente asumidas como valiosas) son especialmente relevantes para transferir conocimiento significativo, ayudan a crear sentido y dar identidad a unas determinadas prácticas, posibilitan que se hable de manera focalizada en un tema o perspectiva y son puerta al debate como contraste de la realidad actual con aquellas lecciones aprendidas que –de otra parte- conviene no olvidar.

Pero no es tanto el potencial intrínseco de los relatos, ni su formato, sino la capacidad del potencial curricular de su uso para evocar alianzas, sentimientos y - fundamentalmente- provocar debate interesante. En este sentido pueden contribuir - desde el análisis colectivo- a crear socialmente interpretaciones de hechos, ayudar en el modelamiento y anticipación de situaciones problemáticas y a diseminar y compartir conocimiento pedagógico relevante emergente de la práctica, por lo que pueden usarse en diferentes momentos de los procesos de aprendizaje (profesional o institucional) (Bolívar y Domingo, 2000).

Ejemplo de estas historias de aprendizaje o relatos de experiencia, en el *Handbook of multicultural counselling* (2009) se documentan diversas historias de vida de asesores pioneros en contextos multiculturales que nos ayudan a comprender qué ocurre en su desempeño profesional y nos ilustran de la pertinencia de este enfoque para acceder a la comprensión de esta práctica profesional.

También son buenos instrumentos, siempre que se usen de maneras similares a los anteriores, la descripción de casos en los que se ve en la realidad la práctica de la interculturalidad. En este sentido, se puede ampliar la información visitando las fuentes de documentación de páginas como aula intercultural [<http://www.aulaintercultural.org>]. También son muy relevantes la selección de ejemplos prácticos de cosas que han hecho algunas escuelas para promover la cohesión de la comunidad y pretende mostrar los diferentes enfoques de la cuestión y dar un punto de partida para explorarla, o bien la selección de ejemplos de interculturalidad y escuela:

- http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/Communitycohesion/Community_cohesion_case_studies
- <http://www.aulaintercultural.org/experiencias/centros.htm>

4.3 Hacia una racionalización del enfoque biográfico-narrativo

Para operar profesionalmente con este enfoque son precisas varias cuestiones que pasamos a enumerar y que son síntesis de un conjunto de trabajos (Denzin, 1989; Pujadas, 1992; Marinas y Santamartina, 1993; De Miguel, 1996; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, 2002; Escolano y Hernández, 2002; Domingo y otros, 2007):

- Sistematizar, documentar y buscar raíces epistemológicas que fortaleciesen dichos planteamientos.
- Incidir en lo sustantivo y discernir lo que es significativo y relevante, de lo meramente anecdótico, y lo que es la trama y el contenido, de lo que son meros elementos literarios de engarce.
- Usar instrumentos adecuados, como entrevistas biográfico-narrativas en profundidad, seguir cascadas de profundización reflexiva/comprendida, autoinformes personales, reflexivos, grupos de discusión, como entrevista grupal, técnicas de estimulación del recuerdo, etc.
- Contextualizar los relatos para ubicarlos correctamente.
- Procurarse buenos informantes clave.
- Fortalecer principios basados en usos profesionales regidos por un código deontológico, en el que se busca y alcanza una construcción conjunta de un relato veraz y con potencialidad.
- Asegurar el compromiso con la veracidad del relato.
- No perder la perspectiva de que estamos trabajando en un plano subjetivo, en una perspectiva émic, en torno a relatos que buscan alcanzar una ejemplificación y una comprensión globalizadora pero que puede no ser del todo cierta, por lo que hay que saber distanciarse de ella para tomar perspectiva y volver a la situación y a esos mismos datos y devolverlos de manera reelaborada.
- Buscar la validez dialéctica. Sometiendo los resultados a juicio público y negociación dialéctica con los informantes/actores
- Insistir en el rigor y el cuidado de los procesos de triangulación: integrar análisis longitudinales de relato con transversales por categorías de análisis y cruzar análisis narrativos y de narrativas, además de otros procesos de validación dialéctica.
- Emplear procesos para la búsqueda de elementos discrepantes, abordar puntos en blanco u oscuros y obtener la saturación de datos
- Realizar un buen informe y actuar en consecuencia.

4.4 Líneas de investigación actuales sobre asesoramiento y currículum intercultural

Son muchas las líneas de trabajo e investigación que se pueden acometer en torno a esta perspectiva. Para no abrumar en detalles y sin ánimo de agotar el tema, se muestran -a modo de ejemplos del potencial de este enfoque- algunas propuestas actuales de investigación:

- Analizar biográficamente buenas prácticas (profesionales, institucionales y comunitarias) de educación intercultural.
- Analizar la posibilidad de redimensión de los actuales orientadores de los Institutos de Educación Secundaria (IES) en asesores internos de mejora, en cuanto que son -junto a los Equipos Directivos- verdaderos agentes de apoyo para hacer del proyecto educativo, y más particularmente desde la acción tutorial y el trabajo con colegas y familias, un marco que guíe la construcción y desarrollo de un currículum y una convivencia verdaderamente intercultural.
- Identificar buenos ejemplos de historias de vida para promover el análisis y el aprendizaje.

- Entrar en historias de vida que supongan verdaderos ejemplos de superación de fronteras y de conquista activa de espacios dignos de acción y reconocimiento en marcos de educación intercultural.
- Identificar elementos potencialmente útiles para construir un proyecto, una dinámica y una realidad intercultural desde el relato y análisis colectivo y mediado (por el asesor intercultural) de experiencias educativas en contextos multiculturales.

Resumen

Ejercicios de autoevaluación

1. Marque la frase que considere correcta:

- a) Una ciudadanía devaluada puede perder la capacidad para unir
- b) Educar a la ciudadanía es mucho más que una asignatura.
- c) Ninguna de las dos.
- d) Las dos primeras son correctas

2. Una escuela que atienda a la diversidad

- a) Desarrolla un proyecto educativo intercultural
- b) Desarrolla un proyecto educativo multicultural
- c) Puede ser cualquiera de las otras tres respuestas, depende de otras cosas
- d) Desarrolla un proyecto segregador

3. La Educación Intercultural debiera cumplir una triple función

- a) Transformadora, de control de proceso y prospectiva
- b) Planificadora, de control de proceso y prospectiva
- c) Social, educativa y de integración personal
- d) Ninguna de las anteriores es correcta

4. Se puede asentar y dinamizar una nueva ciudadanía intercultural mediante...

- a) Una participación activa, consciente y comprometida
- b) Un reconocimiento recíproco en una identidad inclusiva
- c) Unos mínimos comunes basados en una razón mestiza
- d) Con los tres elementos anteriores

5. La frase “el currículum está cargado de tintes ideológicos, produce inferencias homogeneizadoras o contrahegemónicas en los procesos sociales” significa:

- a) El currículum es indiferente o aleatorio a los resultados de integración
- b) El currículum incide en los resultados de integración
- c) El currículum está politizado en la actualidad
- d) El currículum busca que todos los estudiantes sean iguales

6. Un currículum democrático es

- a) El que desarrolla unos contenidos comunes e iguales para todos
- b) El que garantiza unos mínimos imprescindibles para todos
- c) El que se somete a votación y lo deciden entre todos
- d) El que se desarrolla en un marco democrático de gestión

7. Identifique la frase que no es correcta

- a) La educación intercultural es una utopía en marcha
- b) Cada acción educativa puede caminar hacia la interculturalidad
- c) La educación intercultural necesita de un proceso de reculturización del centro
- d) Educación obligatoria supone una escolaridad igual para sujetos diferentes

8. Complete con sentido esta frase: Una educación pública...

- a) Es la que forma fundamentalmente ciudadanos competentes
- b) Se desarrolla en instituciones sostenidas con fondos públicos
- c) Es de mayor calidad para obtener resultados curriculares
- d) Baja los niveles para minimizar los procesos de fracaso escolar

9. Las competencias básicas de ciudadanía

- a) Son nuevos contenidos curriculares
- b) Es el objetivo final de la asignatura educación para la ciudadanía
- c) Son parte del currículum básico imprescindible
- d) Son un producto de la visión mercantilista de nuestro tiempo

10. Unir sin confundir y distinguir sin separar

- a) Es el propósito de la educación intercultural
- b) Es un eslogan de intervención en mediación intercultural
- c) Es un principio recto de cualquier acción en este campo
- d) Es todas las anteriores

11. El asesoramiento educativo es

- a) Un espacio controvertido y aún por precisar
- b) La acción de informar y formar al profesorado
- c) Es un proceso de liderazgo para dirigir un proceso
- d) Ninguna de las tres cosas anteriores

12. Cual de las siguientes frases es errónea

- a) El modelo de programas puede actuar en la práctica como el de servicios
- b) Para promover la interculturalidad es mejor el modelo técnico de intervención
- c) La fase de sensibilización puede ser estimulada desde la dirección

- d) El asesor de procesos es experto en procesos y en contenidos

13. El asesoramiento educativo para la interculturalidad...

- a) Debe partir de una mediación intercultural
- b) Debe partir de un diagnóstico técnico
- c) Debe partir del acuerdo entre las partes o grupos
- d) Debe adaptarse a cada caso y circunstancia

14. Las agendas del asesoramiento curricular se desarrollan a lo largo de una línea de continuidad

- a) Homogénea en todas las intervenciones
- b) Plural en cuanto a estadios y momentos en función de los contextos
- c) Falso
- d) Depende

15. La mediación intercultural

- a) Debe producirse siempre en contextos de multiculturalidad
- b) Es una acción voluntaria, no profesionalizada
- c) Tiene sentido cuando la comunicación entre dos partes no puede llevarse a cabo sin el puente de una tercera persona
- d) Es igual que asesoramiento intercultural

16. Los métodos biográfico-narrativos

- a) Sólo sirven con los que son buenos informantes
- b) No tiene mucha validez profesional ni científica
- c) Pueden usarse para fomentar la estandarización de personas y colectivos
- d) La historia oral y los relatos de vida se basan en anécdotas puntuales

17. Las historias de vida, profundizadas, compartidas y debatidas son

- a) Puente de comprensión "de los otros"
- b) Medios de concienciación
- c) Vehiculizadores de emancipación y reconstrucción en común de la realidad
- d) Los tres anteriores

18. Se habla de los sin voz cuando

- a) Son personas y colectivos excluidas o en riesgo de exclusión
- b) Son personas cotidianas al margen del conocimiento y la historia oficiales
- c) Los dos anteriores
- d) Ninguno de los casos anteriores

19. Se habla de historias de aprendizaje...

- a) Son relatos institucionales con valor operativo
- b) Cuando se usan historias de vida
- c) Con cualquier relato que se produzca en una acción de mediación o asesoría
- d) Son episodios de asesoría o mediación

20. La validez dialéctica de los relatos de vida viene dada por

- a) La pretensión de veracidad de relato
- b) Devolver los resultados perfectamente analizados para discutir
- c) Someter a juicio público el relato de un informante
- d) Consensuar entre narrador y oyente un sentido y una racionalidad

Solucionario

- 1. d
- 2. c
- 3. a
- 4. d
- 5. b
- 6. b
- 7. d
- 8. a
- 9. c
- 10. d
- 11. a
- 12. b
- 13. d
- 14. b
- 15. c
- 16. c
- 17. d
- 18. c
- 19. a
- 20. d

Anexos

Contenidos complementarios

Contenido complementario 1

“En riesgo” de exclusión o fracaso marca su situación de vulnerabilidad, mientras que usar la adjetivación “de riesgo” resalta su “peligrosidad” y deja abierto el estereotipo de “culpabilidad”.

Contenido complementario 2

Que no es sinónimo de diversidad o diferencia, sino que lleva implícita una condición de valor que puede suponer situaciones de injusticia o alentar zonas de vulnerabilidad y en riesgo de fracaso/exclusión.

Contenido complementario 3

Se adjetiva como educación pública para establecer un matiz diferenciador, un valor añadido, al sentido de la educación, así como para abrir el abanico de opciones a diferentes colectivos, instituciones, ámbitos de trabajo... sin primar o excluir determinadas modalidades de gestión o titularidad de las instituciones encargadas de ofrecer los servicios educativos.

Contenido complementario 4

El trabajo de **Essomba** (2006) describe con precisión propuestas, elementos y estrategias de innovación hacia la escuela inclusiva e intercultural y qué se puede y debe hacer para liderar estas acciones y contextos.

Contenido complementario 5

Cfr. el trabajo de **Arencibia y Guarro** (1999) al respecto pues es bastante clarificador sobre estos orígenes y toda la conflictividad que vino aparejada a ello hasta constituirse como una práctica de apoyo guiada por la colaboración profesional y una visión estratégica de procesos.

Contenido complementario 6

Dada nuestra compleja realidad, por la multiplicidad de servicios de apoyo, la variabilidad de profesionales especialistas y de ámbitos de ejercicio profesional, y las diversas identidades profesionales desde las que se accede a estas funciones, parece más pertinente hablar en general de qué debe hacer, por qué, para qué y cómo, que sobre quién lo haga. En otro momento (Domingo y Hernández, 2008) se hacía una revisión crítica de la función asesora que convendría traer a colación para ubicar correctamente este tema.

Contenido complementario 7

Se destacan en cursiva y negrita las opciones que (generalmente) son consideradas como más pertinentes para estimular los verdaderos y sostenibles procesos de mejora.

Contenido complementario 8

El trabajo de **Essomba** (2006) describe el Modelo PIFDEI para liderar el cambio hacia la escuela intercultural, relativamente similar al propuesto por Comunidades de Aprendizaje (VV.AA., 1998), y los de **Guarro** (2001) y **Domingo** (2005) lo hacen sobre cómo se desarrolla cualquier proceso de autorrevisión para la mejora, de qué fases consta y algunas otras cuestiones importantes.

Contenido complementario 9

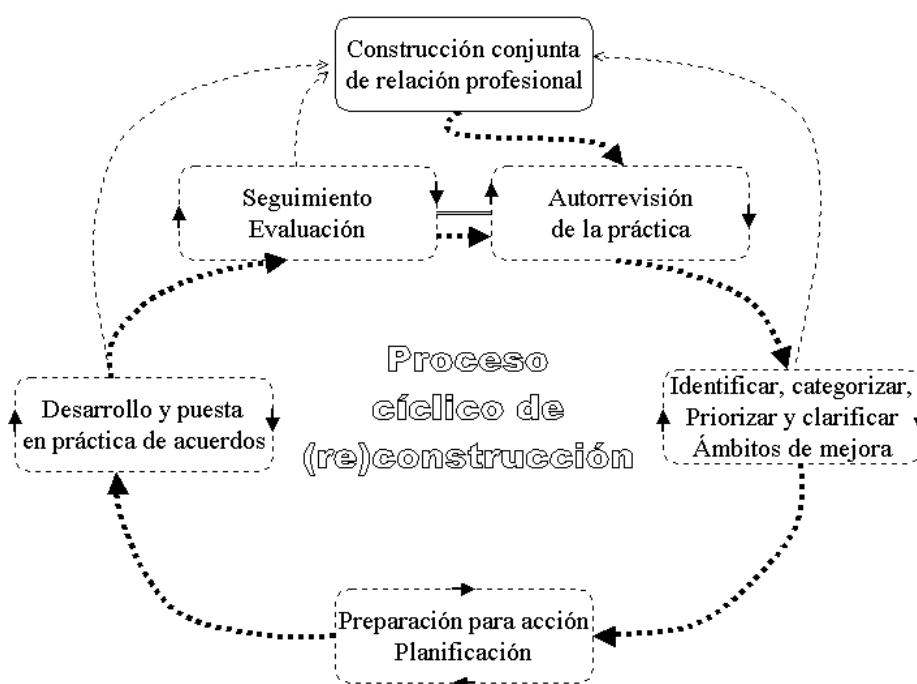
El trabajo de **Sue, Arredondo y McDavis** (1992) recoge en unos interesantes anexos las competencias que debe reunir un asesor/consejero y medidor multicultural.

Contenido complementario 10

Cfr. la revisión de la temática elaborada por **Bolívar y Domingo** (2006) en el ámbito Iberoamericano.

Figuras

Gráfico 1



Tablas

Cuadro 1

<i>Visiones del asesoramiento (Adaptado de Moreno y Arencibia, 2002, 14)</i>			
	Qué	Con qué	Perfil asesor
Máximo control mínima autonomía	1. Gestionar formación (Acreditar– certificar)	Créditos, horas y certificados de asistencia	Gestor/administrador funcionario
I ▼ ▲	2. Liderar procesos y transmitir soluciones	Estrategias técnicas psicodinámicas de solución de problemas	Experto, formador consultor

<p>I</p> <p>Mínimo control Máxima autonomía</p>	<p>3. Hacer utilizable el conocimiento disponible (dotar de poder)</p> <p>4. Apoyo-facilitación a la emancipación coherente</p>	<p>Procesos de desarrollo personal e institucional (conocimiento valioso)</p> <p>Procesos de reconocimiento de la diferencia y de evitación de su exclusión</p>	<p>Agente de cambio, Asesor</p> <p>Amigo crítico, revulsivo radical y emancipador</p>
---	---	---	---

Bibliografía

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Bogué, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>

Bolívar, A., Domingo, J, y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Domingo, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro, [México: SEP, 2004].

Essomba, M.A. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela. 10 Ideas clave*. Barcelona: Graó.

García, R.J. (2006). El asesoramiento escolar en sociedades complejas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1, 2008, <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART1.pdf>

Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

Referencias bibliográficas

Abdalah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Blooks

Aceves, J. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7 (20), 11-38. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espiral/espiralpdf/Espiral%2020/3-29.pdf>

AEP y Andalucía Acoge (2002). *Medicación Intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.

- Ainscow, M.** (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M.** (2001). *Hacia escuela eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Arencibia, J.S. y Guarro, A.** (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.
- Sue, D.W.; Arredondo, P. and McDavis, R.J.** (1992). Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession. *Journal of Counseling & Development*, Vol. 70, 478-486.
http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic537494.files/MultiCultural_Competencies.pdf
- Attali, J.** (2000). *Fraternidades*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z.** (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets Editores
- Baruch, R. y Folger, J.P.** (1996). *La promesa de mediación*. Barcelona: Granica.
- Bisquerra, R.** (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bogué, M.C.** (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A.** (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A.** (1999). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: De los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno, *Revista Enfoques Educacionales*, 3. <http://www.bibliotecas.uchile.cl/docushare/dsqi/ds.py/GetRepr/file.1176/html>
- Bolívar, A.** (2000). El psicopedagogo en la innovación curricular; En M. Pérez Ferra y J.A. Torres (Coords.). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos–Tau.
- Bolívar, A.** (2001). Del aula al centro y vuelta: Redimensionar el asesoramiento; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A.** (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Disponible: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>
- Bolívar, A.** (2007). *Educación para la ciudadanía, algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A.** (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. Domingo, J., Escudero, J.M., González, M.T. y García, R.J.** (2007). Asesoría pedagógica. Módulo I: El centro como contexto de formación. Madrid: MEC, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CENICE).
<http://formacion.cnice.mec.es/materiales/89/cd/m1/modulo1.pdf>
- Bolívar, A. y Domingo, J.** (2000). Las historias de aprendizaje como instrumento para

el aprendizaje de la organización. En A. Villa (comp.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Bolívar, A., Domingo, J, y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bonilla, O. (coord.) (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP-PRONAP/OEI/Cooperación Española.

Camps, V. (1999). El valor del civismo; En VV.AA.: *Educación en valores: un reto educativo actual*. Bilbao: ICE–Universidad de Deusto.

Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. 3 Vol. Madrid: Alianza.

Coleman, H.L. y Baskin, T. (2003). Multiculturally competent school counseling. En Pope-Davis, D.B. et. al. (eds.). *Handbook of multicultural competencies in counseling & psychology*. Thousand Oaks, Ca: Sage.

Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el día de mes de año en:
<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html> Community cohesion case Studies.
http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/Communitycohesion/Community_cohesion_case_studies

Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, Déjame que te cuente: *ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes. pp. 11-59;

De Lucas, F.J. (2001). Ciudadanía y Unión Europea intercultural. *Revista Anthropos: Huellas del Conocimiento*, 191, 93-116

De Miguel, J.M^a. (1996). *Auto/biografías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

De Puelles, M. (coord.) (2005). Educación, igualdad y diversidad cultural. Madrid: Biblioteca Nueva Escuela Julián Besteiro.

Denzin, N.K. (1989a). *Interpretive Biography*. Newbury Park, CA: Sage.

Denzin, N.K. (1989b). *Interpretive interactionism*. Neewbury Park, CA: Sage.

Domingo, J. y Bolívar, A. (1998). Repensando la formación del profesorado: historias de vida y desarrollo personal y profesional; *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 515–528.

Domingo, J. (2002). Interculturalidad, educación y medios de información y comunicación. El papel de los medios en una educación para la comprensión y la sociedad mundial. En López, MC. (Coord.). *Educación en los derechos del niño como proyecto intercultural*. Granada: GEU, 117-178.

- Domingo, J.** (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Domingo.pdf>
- Domingo, J.** (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1–2), 103–112. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev71COL1.pdf>
- Domingo, J.** (2004). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, <http://www.rieoei.org/deloslectores/611Segovia.PDF>
- Domingo, J.** (2005). Aportaciones de la investigación biográfico-narrativa al conocimiento de la práctica asesora. En Monereo, C. y Pozo, I. (Coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Domingo, J.** (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas (EPAA)*, 13, 17 (2005), <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/v13n17.pdf>
- Domingo, J.** (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97–118. <http://www.revistaeducacion.mec.es/e339/re339a07.pdf>
- Domingo, J.** (2007). Asesoría educativa: modelos y procesos. En J.A. Costa, A. Neto-Mendes y A. Ventura (orgs.). *A assessoria na educação em debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 31-48.
- Domingo, J.** (2010). Apoyo a los procesos de autorrevisión escolar. Una revisión crítica/Apoio a os processos de auto-revisão escolar. Uma revisão crítica. *Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação* (en prensa).
- Domingo, J. (Coord.)** (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro, [reeditado en México, por la SEP, 2004].
- Domingo, J. y Hernández, V.M.** (2008). Una mirada crítica a la función asesora de los servicios de apoyo externo. Recorrido y prospectiva. *Olhar de Professor*, 10 (2), 63-80; http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista111_artigo04.pdf
- Domingo, J., Luengo, J.J., Luzón, A. y Martos, J.M.** (2007). Historias de vida e historia oral en Educación. *Perspectivas Docentes*, 35, 12-22.
- Ducoli, B.** (2002). Prefazione: Mediazione interculturale e dintorni; en A. Belpiede (coord.). *Mediazione Culturale*. Turín: UTET.
- Escolano, A. y Hernández, J.M.** (coords.) (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M.** (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CECCAM.
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M.** (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CECCAM.

- Essomba, M.A.** (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A.** (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela. 10 Ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A.** (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Feito, R. y López, J.I.** (coords.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia
- Foucault, M.** (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Edymion.
- Fullan, M.** (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- García, M.** (2007). *La razón mestiza. Agenda intercultural*. Madrid: MEC/CIDE
- García, R.J.** (2006). El asesoramiento escolar en sociedades complejas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1, 2008, <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART1.pdf>
- Gielen, U.P.; Draguns, J.G. y Fish, J.M.** (Eds.) (2008). *Principles of Multicultural Counseling and Therapy*. New York: Taylor and Francis.
- Gobbo, F.** (2000). *Interculturale. Il progetto educativo nella società complesse*. Roma: Carocci.
- Gómez Llorente, L.** (2000). *Educación pública*. Madrid: Morata.
- González, M.T.** (2008). Educación para la ciudadanía. Implicaciones para el centro escolar. En Actas del XIV Congreso nacional de Pedagogía "Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación". Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- González, M.T. y Santana, P.** (1999). la cultura de los centros, el desarrollo del currículum y las reformas. En Escudero, J.M. (ed.). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid. Síntesis.
- Grossberg, L.** (1996). Identity and cultural Studies – is that all there is?. En S. Hall y P. Du Gay (eds.). *Questions of cultural identity*. London: Sage (87-107).
- Grupo CRIT** (2006). *Culturas cara a cara*. Madrid: Edinumen.
- Guarro, A.** (2001). «Modelo de proceso» o «la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración»: una (re)visión desde la práctica; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A.** (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F.** (2001). El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

- Imbernón, F.** (1997). El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores/as necesitamos?. *Conceptos*, 2, 21–27.
- Jordán, J.A. et. al.** (2004). *La formación del profesorado en la educación intercultural*. Madrid: MEC/La Catarata.
- Karsz, S.** (2004): “La exclusión: concepto falso, problema verdadero”, en S. KARSZ (coord.): *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Gedisa, Barcelona.
- Maalouf, A.** (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Marinas, J.M. y Santamarina, C.** (Comps.) (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Martínez, C.** (2007). La intervención por programas en la orientación educativa. En A.I. Lledó (coord.). *La orientación educativa desde la práctica*. Sevilla: Fundación ECOEM, 251- 280.
- McEwan, H. y Egan, K.** (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Meuret, D.** (1999). *La notion de justice dans les systèmes éducatifs et la gestion de l'hétérogénéité*. <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/socrates/colloque/doc13.html>
- Monereo, C.** (1999). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En J.I. Del Pozo y C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Monereo, C. y Pozo, J.I:** (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.
- Moreno, J.M.** (2004). Voz: Asesoramiento curricular. En Rodríguez, J.L., Salvador, F. y Bolívar, A. (Dir.). *Enciclopedia de Didáctica y Organización Escolar*. Archidona: Aljibe, 83–85.
- Moreno, J.M. y Arencibia, J.S.** (2002). *El regreso del hijo pródigo*. Memoria de Investigación. Madrid: UNED (Inédito).
- Naïr, S.** (2006). *Diálogo de culturas e identidades*. Madrid: Complutense.
- Nieto, J.M.** (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Parrilla, A. y Daniels, H.** (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Perrenoud, Ph.** (1990): *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Morata, Madrid.
- Pettit, P.** (1999). *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Ponterotto, J.G., Casas, J.M., Suzuki, L.A. y Alexander, C.M. (Eds.)** (2009). *Hanbbook of multicultural counselling*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.

- Pujadas, J.J.** (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ricoeur, P.** (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez, M.M.** (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe.
- Rogero, J.** (2002). La calidad de la escuela pública. Recuperar la llama. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), (2002).
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev61ART6.pdf>
- Sales, D. (s.f.)**. Panorama de la mediación intercultural. (Consulta 12/09/2009).
http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/panorama_mediacion_intercultural.pdf
- Schujman, G. y Siede, I.A.** (2007). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique
- Schwarzbaum, S.E. y Thomas, A.J. (Eds.)** (2008). *Dimensions of Multicultural Counseling: A Life Story Approach*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Sue, D.W. y Sue, D. (eds.)** (2003). *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Touraine, A.** (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Van Velzen, W. y otros** (1985). *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven: ACCO.
- VV.AA.** (1998). Monográfico sobre Comunidades de aprendizaje; *Aula de Innovación Educativa*, 72, 49–59.
- VV.AA.** (2008). Monográfico sobre “Repensar el asesoramiento en educación: ¿Qué prácticas para los nuevos retos?”. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1, <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev121.html>
- Watzlawick, P. y otros** (1995). *Cambio, formación y solución e los problemas humanos*. Barcelona: Herder.