

SEMINARI 1
**Atenció a la diversitat i gestió del conflicte als instituts
d'educació secundària**

Ponència
**ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN PARA CONSTRUIR LA ESCUELA
INTERCULTURAL**

Miquel Àngel Essomba
Universitat Autònoma de Barcelona

**ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN PARA CONSTRUIR LA ESCUELA
INTERCULTURAL**

Miquel Àngel Essomba
Universitat Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La innovación en la escuela, como factor decisivo para el aumento de una calidad educativa para todos, es un objetivo compartido y perseguido por el conjunto de los sistemas educativos. Sin embargo, como no podía ser de otra manera, el sentido, el alcance y sobre todo la estrategia para llevar a cabo la innovación difieren de manera significativa a lo largo del tiempo y del espacio.

Si analizamos la historia reciente de los procesos de innovación y transformación educativa seguidos a lo largo de los últimos decenios, observaremos cómo se ha pasado por distintas estrategias, ninguna de ellas con éxito completo. Durante los años sesenta y setenta del siglo pasado, la mayoría de sistemas educativos recurrían a la ecuación sencilla de “incremento de recursos=incremento de la innovación”. Luego se pasó, durante los ochenta y noventa, a considerar que la innovación venía fundamentalmente de la mano de la transformación de las estructuras del propio sistema (descentralización, autonomía de gestión, formación). Hoy día, de la mano de numerosas investigaciones que tratan de analizar el por qué de tales dificultades y fracasos a la hora de innovar, se apunta al profesional de la educación, al profesor, al maestro como eje básico y fundamental sobre el cual orientar y hacer pivotar una innovación (Tedesco, 2004).

Como decíamos, no sólo el análisis diacrónico nos permite analizar las distintas orientaciones de la innovación para la mejora de la calidad. Una mirada sincrónica a las diferentes realidades de los sistemas educativos a escala mundial también nos proporciona variaciones significativas con respecto a la innovación, en concreto con sus finalidades. Por ejemplo, para la mayoría de los países de la OCDE, la innovación es un asunto fuertemente ligado al incremento de una calidad educativa medida en estándares, una calidad sometida a las exigencias de sus opiniones públicas y las presiones de los mercados. Sin embargo, para la mayoría de los países de África, la innovación es cuestión de pura supervivencia del propio sistema. Así lo evidencia un programa de la UNESCO para fomentar el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo en las aulas de este continente. En sí misma, no se considera una herramienta de atención a la diversidad y mejora de la calidad educativa de todos, sino una estrategia para hacer frente a la sobrepoblación de las aulas, que en este

momento se sitúa en una media de cuarenta alumnos por cada profesor - en algunos países esa media se eleva hasta 60 - (UNESCO, 2001).

En nuestro país, como bien sabemos, el último gran esfuerzo realizado por el sistema educativo en materia de innovación data en los albores de la aplicación de la LOGSE (1990). Mucho ya se ha escrito y dicho sobre los motivos de lo que podríamos calificar como un “fracaso”, y tampoco no consiste en el objeto de reflexión en este artículo. Pero recordar tal efeméride sí nos da pie a poner de manifiesto que dicho esfuerzo innovador se llevó a cabo desde un planteamiento formalizado, descontextualizado y sin sentido para

2

numerosos sectores de la comunidad educativa. Se siguió, por utilizar terminología política, un proceso “top-down” de innovación, de inciertos resultados.

Tener en cuenta esto nos proporciona elementos de contraste importante para entrar de lleno en el análisis de lo que aquí nos ocupa y preocupa. Una innovación silenciosa, fruto de la necesidad, se ha ido imponiendo en las aulas a través de canales y procesos informales, implícitos en muchas ocasiones y que conllevan un alto grado de significatividad para los distintos miembros y agentes de la comunidad educativa: la lenta pero imparable transformación de los centros educativos para la acogida e inclusión social de alumnado de familia inmigrada. Se trata, sin duda alguna, de una revolución hecha en silencio – a pesar de algunos estallidos y disonancias – de la cual los auténticos protagonistas han sido los docentes, sin duda alguna. No deseamos menospreciar los ingentes recursos y propuestas que en la actualidad disponen las Administraciones educativas autonómicas al servicio de escuelas e institutos, pero sería faltar a la verdad pretender que tal situación actual no recordar que esto se ha producido como resultado de un conflictivo y multivariable proceso “bottom-up” (Essomba, 2003), fruto de las presiones de unos profesionales que, de hoy para mañana, han visto cómo el cambio del mapa demográfico de sus instituciones ha alterado significativamente, y para siempre, las rutinas y las formas tradicionales de hacer que habían llevado a cabo hasta el momento.

En consecuencia, hablar hoy de estrategias de innovación para construir la escuela intercultural e inclusiva en España nos remite a un escenario complejo, con una historia breve pero ya escrita, y con una serie de condicionamientos creados a lo largo del proceso que nos dificultan el análisis y la capacidad de generación de propuestas. Por ese motivo, y convencidos de que la mejor forma de hacer frente a la complejidad es desde la simplicidad – que no simplismo –, nos proponemos responder en este texto a tres cuestiones:

- ¿Quiénes son los agentes principales de innovación que han afrontado dicho proceso, y qué escenarios han construido-reconstruido en su entorno de influencia de manera improvisada? – DÓNDE ESTAMOS

- ¿Cuáles deben ser las estrategias de innovación óptimas para construir la escuela intercultural e inclusiva con estos profesionales y desde estos escenarios existentes? – QUÉ QUEREMOS

- ¿Qué acciones estratégicas deben desarrollar estos principios y qué modelos de gestión y de liderazgo son los más adecuados para sustentarlos? – CÓMO NOS ACERCAMOS EL PROFESORADO, CENTRO DE LA INNOVACIÓN

Para responder a la primera pregunta – quiénes son y dónde están los agentes principales de innovación –, nos remitimos a lo que ya apuntábamos en la introducción: hoy día entendemos que el sujeto central de los procesos innovadores lo constituye el profesorado.

Al fin y al cabo, sin perdernos por las ramas ni dejándonos fascinar por especulaciones macrosistémicas, la transformación de las prácticas pedagógicas dirigidas al cambio y la mejora dependen, en última instancia, de la interacción que facilita el docente con y entre

3

los discentes para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Es en ese terreno donde triunfan o fracasan los mejores planes, las mejores reformas, los mejores dispositivos formativos. Numerosas son las investigaciones que se han llevado a cabo para explicar por qué motivo un docente y/o un grupo de docentes rompen con su rutina profesional y sienten la

necesidad de introducir modificaciones que conduzcan a la mejora. Las podríamos clasificar en tres grandes categorías:

- Explicaciones psicologistas- Centradas en aspectos motivacionales del sujeto, de resistencia al cambio, de evaluación de costes y beneficios para el individuo, de competencia reflexiva, etc.
- Explicaciones sociopolíticas- Centradas en los procesos de toma de decisiones para el cambio, en las representaciones del poder inherentes a las interacciones en la comunidad educativa, etc.
- Explicaciones sistémicas- Centradas en los sistemas de formación, de apoyo y orientación, de supervisión educativa, etc.

Nosotros en este texto hemos optado por una explicación de carácter ecológico, que intenta integrar de un modo holístico las distintas perspectivas. Por ello, hemos concebido al docente como un sujeto que integra de forma dinámica cuatro dimensiones en tensión dispuestas en dos ejes que marcan su contexto. Su comportamiento profesional ante la innovación, pues, dependerá de la construcción personal que elabore de su posicionamiento subjetivo en ese cruce de ejes y dimensiones.

Analicemos más pormenorizadamente en qué consiste esta representación sobre el profesorado:

- Todo docente se sitúa, en primer lugar, en un contexto inmediato, directo, cotidiano, del día a día. Es lo que podemos denominar el contexto de *interacción*. Este contexto se desarrolla a partir de dos grandes dimensiones en tensión:

- Una dimensión intrapsicológica marcada sobre todo por la *ideología* del docente. El docente es ante todo un sujeto político, con una visión subjetiva del mundo, con unos valores propios, que impregnan sus planificaciones y actuaciones con el alumnado, así como con sus colegas.

- Una dimensión interpsicológica, construida con el resto de sus colegas, y que podemos identificar con lo que se denomina *cultura* escolar y profesional. Ciertamente, la interacción en el marco de la institución genera unas pautas colectivas, unos valores y símbolos compartidos que son seña de identidad y de referencia para la acción educativa.

- Pero el docente forma parte, de forma intangible pero real, de otros entramados que a su vez le afectan indirectamente, tenga o no conciencia de ello. Hablamos de un contexto

4

indirecto, de *referencia*. Este contexto se desarrolla a partir de dos grandes dimensiones también en tensión:

- Una dimensión intrasistémica, conformada por las relaciones que la institución educativa establece en calidad de *comunidad educativa*, y que determina en buena medida la tipología de alumnado presente en las aulas, la relación con las familias, o las posibilidades de colaboración con otras instituciones del territorio.

- Una dimensión intersistémica, la resultante de formar parte de un complejo más amplio, el *sistema educativo*. Del tipo de relación que se establezca con éste, y de las políticas que impulse, obtendremos también escenarios distintos.

En consecuencia, si toda innovación debe centrarse en el profesorado, debemos tomar en gran consideración estos elementos a la hora de realizar un diagnóstico que nos permita realizar propuestas. ¿Y cuáles son las características esenciales de nuestro profesorado, para cada eje y dimensión, con respecto a la educación intercultural y la atención inclusiva al alumnado de familia inmigrada?

Para reflexionar sobre la dimensión ideológica del profesorado, como variable determinante a la hora de generar procesos innovadores, nos basaremos en una investigación sobre el discurso de los sectores de la comunidad educativa al entorno de la diversidad (Essomba, 2005a). En dicha investigación, en lo que concierne a profesorado, aparecen cuatro

posicionamientos sobre cómo tratar al alumnado de familia inmigrada, todos ellos con un fuerte componente subjetivo de naturaleza ideológica:

- Docentes centrados en los *contenidos* escolares- Ante los alumnos de familias inmigradas, tienden a focalizar su acción educativa en equiparar el nivel de conocimientos de éstos con el del resto del alumnado perteneciente a los grupos sociales mayoritarios. Les interesa conocer el currículo escolar de sus países de origen, los contenidos que se trabajan, para prever lagunas de aprendizaje que puedan presentar. Una vez han considerado que tienen un diagnóstico más o menos acertado, procuran disponer a este alumnado en los grupos de nivel que les permitan un seguimiento de las materias acorde con sus posibilidades personales y familiares. Creen que lo mejor que pueden hacer por estos hijos de familias inmigradas es esforzarse para que obtengan la certificación al final de la escolarización obligatoria, y puedan así ser competitivos en estudios posteriores y/o en el mercado laboral frente a los demás.
- Docentes centrados en la *metodología*- Ante los alumnos de familias inmigradas, tienden a focalizar su acción educativa en preparar adaptaciones curriculares y materiales de apoyo que faciliten la rápida adaptación de este alumnado a la tónica general del nivel correspondiente. Les interesa conocer los criterios y las técnicas para el aprendizaje de la lengua oficial de la comunidad autónoma como lengua extranjera, y no descansan hasta organizar un dispositivo formativo que responda a las necesidades educativas de estos alumnos. Elaboran fichas de trabajo personalizadas, y se lanzan a la búsqueda de recursos didácticos que les sean útiles para lo que pretenden. Son quienes

5

más colaboran de forma estrecha con los profesionales de apoyo (departamento de orientación, psicopedagogos, etc.). Creen que lo mejor que pueden hacer por estos alumnos es trazar un mapa preciso de actividades que les permita sentirse uno más en el centro.

- Docentes centrados en las *competencias* personales- Ante los alumnos de familias inmigradas, tienden a focalizar su acción educativa en el desarrollo de competencias transversales, con el objetivo de promover una fácil y rápida inclusión no sólo en el aula de referencia sino también en su contexto social. Se preocupan por saber cómo éstos se desenvuelven en un trabajo de equipo, qué habilidades tienen para la expresión oral y/o escrita, de qué forma afrontan la resolución de problemas de diversa índole. Con toda esa información, procuran ir fomentando acciones sobre el conjunto del grupo clase en las cuales los alumnos de familias inmigradas se sientan seguros y capaces de aprovechar las oportunidades de enriquecer ese espectro de competencias. Creen que lo mejor que pueden hacer por estos alumnos es generar experiencias que les permitan sentirse capaces de aprender a aprender.

- Docentes centrados en el crecimiento *socioafectivo*- Ante los alumnos de familias inmigradas, tienden a focalizar su acción educativa en los aspectos socioafectivos de su inclusión social. Les preocupa el autoconcepto que este alumnado desarrolla de sí mismo, y observan con atención si el proceso de construcción identitaria – a caballo de los distintos contextos de socialización: familiar, escolar, social... – lo están llevando a cabo de forma equilibrada. Fomentan actividades que permitan incrementar su nivel de autoestima, y dedican buena parte de su tiempo docente a promover actividades con todo el grupo clase que persigan la cohesión y la cooperación. Acostumbran a conocer personalmente no sólo a los alumnos inmigrados sino a sus familias, con las que establecen contacto de vez en cuando. Creen que lo mejor que pueden hacer por estos alumnos es contribuir al desarrollo de un sentido de seguridad personal y de aceptación de sí mismos como clave para cualquier proceso posterior de aprendizaje.

Si pasamos a analizar las distintas culturas escolares que los claustros de profesores han desarrollado frente a la llegada de alumnos de familias inmigradas, pronto nos daremos cuenta que éstas también han sido diversas, complejas, elaboradas a partir de variables como el número de estos alumnos presentes en las aulas, el lugar de procedencia de sus

familias o los recursos disponibles del centro a la hora de llevar a cabo su inclusión educativa. La cultura escolar construida responde básicamente al encaje entre las distintas variables en el contexto de dos sistemas de tensión: la primacía de la actuación profesional hacia los procesos de aprendizaje o de socialización, y el grado de apertura del profesorado al entorno, sea profesional o social. Fruto del cruce de ambos sistemas, nos aparecen cuatro modelos de integración de estas variables (Essomba, 2003):

- Cultura *comunitaria* (fuerte peso de la socialización, alto grado de apertura)- El centro educativo se caracteriza por poseer de antemano una cultura impregnada de apertura al entorno social. En consecuencia, la llegada de la inmigración se percibe y se vive desde la necesidad de desarrollar un trabajo compartido con la población inmigrada para dibujar un escenario de desarrollo comunitario abierto al entorno. Los valores de la

6

cultura escolar conducen a diseñar actividades que proporcionen experiencias y oportunidades de socialización a los hijos de familia inmigrada en el conjunto más amplio. La escuela se convierte en un espacio de dinamización de iniciativas de acogida e inclusión social, y se ofrece una imagen positiva del hecho migratorio. El respeto a la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades son dos principios esenciales de esta cultura escolar.

- Cultura *reticular* (fuerte peso del aprendizaje, alto grado de apertura)- El centro posee de antemano una cultura proclive al trabajo compartido con otros profesionales de la educación y especialistas. Acostumbran a estar muy interesados en la formación permanente y colaboran asiduamente en grupos de trabajo impulsados por centros de profesores o institutos universitarios. En consecuencia, desarrollan un proyecto abierto de atención académica al alumnado de familias inmigradas pero desde los valores y los contenidos propios de la cultura mayoritaria. Se prioriza el aprendizaje y el aprender a aprender como herramienta de emancipación personal y comunitaria del alumnado de familia inmigrada.

- Cultura *acogedora* (fuerte peso de la socialización, bajo grado de apertura)- El centro educativo se representa a sí mismo como una continuidad del espacio familiar. La función de la escuela consiste en proporcionar espacios de seguridad al alumnado con el fin que éste, de forma activa y siendo el protagonista de su proceso de aprendizaje, vaya desarrollando libremente sus actividades curriculares en un clima afectivo y de confianza. En consecuencia, el trabajo con alumnado de familia inmigrada se centra en los aspectos más socioemocionales de cada uno de estos alumnos. El profesorado de estos centros acostumbra a desarrollar una relación personal con este alumnado y sus familias, y el centro organiza actividades internas para fomentar la socialización de todos ellos.

- Cultura *compensatoria* (fuerte peso del aprendizaje, bajo grado de apertura)- Los valores centrales de la cultura escolar se basan en el aprendizaje escolar. Los docentes se ven a sí mismos como profesionales dedicados a la transmisión de contenidos, con la finalidad de acreditar unas titulaciones que permitan una adecuada inserción laboral. En consecuencia, el profesorado establece un trabajo para cubrir las carencias y las lagunas de aprendizaje que presentan los alumnos de familia inmigrada (aspectos lingüísticos, de conocimiento del medio social,...). La cultura escolar vive anclada en una aproximación ideológica del déficit con respecto a la diversidad cultural, y su acción educativa se centra en ofrecer espacios de adquisición de contenidos conceptuales y procedimentales.

Cambiando de tercio, y adentrándonos en el análisis de los modelos y las tendencias que hacen referencia al contexto de referencia comunitario, deseamos volver a remarcar que el profesorado se ve afectado por una serie de elementos indirectos que acaban teniendo repercusiones directas sobre su trabajo individual y colectivo. Algunos estudios (Carbonell, 2000) nos alertan, por ejemplo, del riesgo de la concentración escolar, hecho que sucede cuando el número de alumnos de familia inmigrada en el centro no se corresponde con la

proporción de ciudadanos inmigrados en su zona de influencia. Estos procesos pueden

7

conducir a la *guetización* de un centro educativo, y dicha guetización tiene consecuencias para el propio profesorado, que puede ver cómo baja la matrícula de su centro y debe hacer esfuerzos por mejorar la imagen de su institución, o debe modificar sus estrategias pedagógicas para hacer frente a un número elevado de alumnos de familias inmigradas. Pero a su vez también tiene consecuencias para el propio territorio, puesto que se puede producir una cierta *especialización* escolar de los centros educativos, una homogeneización de las matrículas según el tipo de alumnado.

Existen otros elementos tan significativos como la concentración escolar, por ejemplo la composición sociocultural de la comunidad de acogida o las actitudes de la población sobre la inmigración. Factores de este tipo, que se escapan al control directo del profesorado aunque deban hacer frente a sus consecuencias, facilitan o entorpecen la tarea de los docentes a la hora de innovar sus prácticas y proporcionarles sentido. En la medida que una comunidad educativa visibilice algunos de los elementos citados, se imprimirá un ritmo u otro al imparable cambio. Aparece el factor *tiempo* como clave a la hora de generar procesos de innovación. Cada institución, en función de la intersección de los distintos factores que hemos identificado, y otros, confiere una rítmica concreta a su competencia colectiva para innovar. Aquí no hemos encontrado datos relevantes sobre nuestro país, pero creemos que puede resultar útil tomar en consideración el modelo de Stoll & Fink (1999) sobre cultura y eficacia de los centros escolares. Los autores, a partir de dos grandes ejes de análisis “eficacia-ineficacia” y “mejora-deterioro”, ofrecen cinco tipologías posibles de temporalización de la innovación, fruto del cruce de las distintas orientaciones y tendencias posibles: centros en movimiento, centros a ritmo normal, centros a ritmo de paseo, centros en pleno combate, centros en proceso de hundimiento. Tal modelo, adaptado al objeto de estudio que nos concierne, nos proporciona cinco escenarios posibles:

- Escenario en movimiento hacia la innovación- Se trata de centros educativos que disponen de por sí un dinamismo y una competencia profesional demostrada ante la innovación educativa y la mejora de la calidad. La llegada de la inmigración a las aulas confiere una aceleración en los procesos innovadores, que se dirigen principalmente a la construcción de un currículum intercultural, y al diseño de un plan de acogida eficaz para el alumnado de familia inmigrada, cuyo número por lo general no suele ser mucho con respecto al conjunto del alumnado. Los distintos miembros de la comunidad educativa (familias, alumnado, organizaciones del entorno) acogen la perspectiva de cambio con una actitud positiva y proactiva.

- Escenario a ritmo normal- El propio de centros educativos de cultura consolidada y eficacia probada, pero basado en parámetros de funcionamiento poco abiertos a la mejora. Estas escuelas imprimen un ritmo normal al cambio educativo debido a la baja presión que acostumbra a ejercer la escasa presencia de inmigración en el entorno. Los esfuerzos de innovación, pues, se dirigen esencialmente a la interculturización del currículum, hecho que se proyecta sobre la comunidad de referencia como una innovación y adaptación a los nuevos tiempos, pero con escasa voluntad de modificar actitudes y prácticas pedagógicas de fondo. Lo intercultural es un maquillaje que no requiere de demasiada aceleración.

8

- Escenario a ritmo de paseo- Se trata de centros donde la presencia de población inmigrada en el entorno es notable. Hacen frente a la nueva situación a un ritmo tranquilo debido a la escasa presencia de alumnado de familia inmigrada en el centro; normalmente se trata de centros educativos concertados que acogen muy pocos de estos alumnos. Debido a su condición de centros privados, se sienten protegidos en cierto modo ante el cambio, y procuran efectuarlo paso a paso para no generar tensiones en la comunidad educativa (sobre todo con las familias) y seguir gozando de un prestigio en su zona que le permita mantener altos niveles de matrícula. Los cambios se generan

principalmente en algunos aspectos del proyecto curricular, donde se introducen elementos de diversidad cultural, y en medidas puntuales de acogida a alumnos de familia inmigrada.

- Escenario en pleno combate- Son centros educativos situados en un contexto socioeconómico desfavorecido, con presencia notable de inmigrados. Existe un cierto bloqueo ante la llegada acelerada de estos nuevos alumnos, pero el claustro se enzarza en una acción decidida y abierta de cambio y mejora. Normalmente, el entorno de la comunidad educativa no es sensible a tal esfuerzo, y se generan episodios de desertización escolar por parte de familias de población autóctona, lo que requiere invertir recursos personales y de tiempo para neutralizar tales dinámicas. La consecuencia de todo ello es la desaceleración de la innovación, y la tensión entre el proceso innovador necesario y las actitudes desfavorables de miembros de la propia comunidad educativa (especialmente familias).

- Escenario en proceso de hundimiento- Se trata de centros educativos que también se sitúan en áreas desfavorecidas socioeconómicamente, y con elevada presencia de población inmigrada. A diferencia del escenario anterior, la resistencia al cambio no proviene sólo de agentes y sectores de la comunidad educativa (familias) sino que también está instalada en el propio claustro. Nadie acepta la nueva situación, y las posibilidades de cambio y mejora se perciben como imposibles. La atribución de tal colapso se dirige a factores externos (falta de ayuda de la Administración educativa, falta de colaboración de las familias, excesiva diversidad del alumnado, etc.) y no se reconocen causas internas de la propia comunidad educativa. Por parte de los profesionales, domina el sentimiento de desazón y la necesidad de abandono.

Para acabar este apartado de diagnóstico, proponemos una reflexión sobre el rol que han jugado las Administraciones educativas y sus políticas educativas. La génesis de tales políticas la situamos en la vertiginosa llegada de alumnos de familia inmigrada a los centros educativos. En 1995, el número de alumnos extranjeros matriculados en España (un indicador imperfecto, pero orientativo, del número de alumnos de familia inmigrada) era de 53.213. En el año 2005, fuentes ministeriales calculan que ese número se ha elevado hasta los 447.525 (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC], 2005a). En términos de sistema, una multiplicación de este alumnado casi por diez en un periodo tan breve de tiempo – sólo una generación escolar – ha sido motivo suficiente para que los gestores de la educación pusiesen manos a la obra para dar respuesta a las nuevas necesidades planteadas.

9

Atendiendo a la atribución y al reparto de competencias educativas propio de nuestro Estado, las comunidades autónomas – responsables de la gestión y el desarrollo del sistema en su territorio – son las que han protagonizado la gestión del impacto de la llegada de este alumnado. Los procesos de gestión desarrollados por las distintas comunidades han sido variados. Cinco son los factores explicativos de mayor incidencia para comprender tal diversidad de respuestas de un territorio a otro: la tradición y el bagaje en la administración de competencias en materia de educación, el número y el ritmo de llegada de alumnado de familia inmigrada en su territorio, el signo político de los responsables de dicha administración, la densidad demográfica y el grado de diversidad lingüística y de apertura de la población en general.

Sin embargo, y a pesar de dicha variabilidad en la respuesta, podemos identificar una serie de patrones comunes subyacentes a todos los procesos, unas determinadas fases de política educativa en materia de inmigración por las cuales han ido pasando las distintas comunidades autónomas de forma generalizada. El criterio de construcción de tales políticas – de todas ellas - se basa en dos grandes principios: la legitimación del status quo del sistema educativo tal como se le conoce, y la focalización de las acciones políticas sobre el alumnado de familia inmigrada como eje fundamental. Veamos con mayor detalle en qué han consistido estos ciclos de política educativa:

- Fase de *incorporación*- La primera reacción de las Administraciones educativas ante la

vorágine de los acontecimientos sucedidos fue el inmovilismo. La única experiencia de inclusión de la diversidad cultural en el sistema que se conocía era el trabajo con el pueblo gitano, lo cual era considerado un aspecto marginal y secundario, enfocado desde planteamientos compensatorios. Así pues, la llegada de los nuevos alumnos a los centros se afrontó por parte del profesorado sin recursos humanos ni materiales ofrecidos por parte de la Administración. La justificación de las autoridades educativas ante tal actitud residía en el hecho de evitar la discriminación: a estos alumnos se les debía tratar igual que al resto de compañeros. Se arrastró a los centros educativos hacia en el clásico error del republicanismo francés: identificar igualdad de oportunidades con igualdad de atención socioeducativa. El clima imperante, así como los primeros intentos de ofrecer apoyo, estaban instalados en una perspectiva de simple incorporación de los alumnos nuevos al sistema bajo un prisma de adaptación.

- Fase de *segregación*- La fase de asimilación generó graves tensiones en el sí de los centros educativos que acogían alumnos de familia inmigrada, y entre los propios centros y la Administración educativa. Especialmente, los problemas más acuciantes se produjeron en el tramo superior de la etapa de primaria y en toda la secundaria obligatoria, puesto que eran los niveles donde se recibía al alumnado de incorporación tardía. Todo este proceso motivó que algunas comunidades autónomas introdujesen dispositivos específicos de atención educativa para estos alumnos, segregándolos de su grupo clase de referencia y estableciendo un itinerario curricular diferenciado durante al menos un curso escolar, con el objetivo de aprender la lengua vehicular de la enseñanza. Estos dispositivos eran llevados a cabo por especialistas, y se empezaba a disponer de los primeros materiales didácticos de apoyo. Esta fase de segregación devolvió una cierta calma al conjunto de los centros ordinarios, pero se observó con

10 rapidez la ineficacia de tales medidas, especialmente en el momento de la dessegregación e incorporación plena al grupo clase de este alumnado.

- Fase de *integración*- Durante los últimos cursos estamos asistiendo a la proliferación de políticas educativas más *soft* con respecto a la inclusión educativa del alumnado de familia inmigrada. Si bien todavía persiste el principio orientador de adaptar estos alumnos al sistema, en vez de aprovechar la oportunidad de su presencia para innovar y transformar los proyectos educativos y curriculares, las medidas que las autoridades educativas de las comunidades autónomas van tomando están basadas en criterios más integradores. Se tiene claro que el alumno pertenece a un grupo clase ordinario, y que éste asistirá a clases específicas de refuerzo lingüístico, si procede, a partir de sus necesidades individuales y no por el simple hecho de tener nacionalidad extranjera. Además, como en el caso de Catalunya, se está pasando de la idea de aula de acogida a la de centro de acogida, y se contemplan planes específicos de trabajo con el entorno comunitario.

Y por último, una reflexión sobre el papel de la Administración central del Estado. Ésta, aunque ha tenido un papel secundario en el proceso, también ha procurado establecer medidas en aquellos aspectos relacionados con sus competencias (la planificación y el diseño del sistema), hecho que podemos constatar en los distintos proyectos de ley orgánica que se han elaborado en la última década. Sorprende ver cómo también el propio Estado ha seguido unas pautas muy similares a las de las comunidades autónomas: de una fase de incorporación propia de la LOGSE hace diez años (en el momento que entró en vigor el número de alumnos de familia inmigrada era muy reducido), ha pasado a una fase de segregación, plasmada en la LOCE, y en la actualidad asistimos a un proceso de transición hacia una fase de integración - aún en discusión parlamentaria -, hecho que podemos constatar cuando leemos el proyecto de LOE.

EL SENTIDO DEL CAMBIO. MACROCONTEXTO DEMOGRÁFICO E IDEOLÓGICO
En el apartado anterior nos hemos dedicado a esbozar un retrato más o menos preciso de los distintos escenarios, tendencias y variables en juego que han afectado y siguen afectando a

los docentes y centros educativos con respecto a la innovación que supone construir la escuela intercultural e inclusiva. Sin embargo, para pasar a definir pautas de acción, es necesario que hagamos todavía un paso previo, que consiste en ahondar e identificar cuáles han sido los factores clave que nos permiten comprender por qué los distintos escenarios que se han desarrollado son los descritos, y no otros.

Lo cierto es que el profesorado, en la tarea de integrar las dimensiones que determinan su comportamiento ante la innovación que requiere el tratamiento de la diversidad cultural (ideología personal, cultura escolar, comunidad educativa y sistema educativo), se ha visto inmerso en una serie de tensiones inusuales ante las cuales no ha dispuesto de herramientas para la comprensión y, en consecuencia, para la acción innovadora. Creemos que ello ha sucedido de esta manera porque, al fin y al cabo, el profesorado ha debido innovar pero no ha sabido dar sentido a la necesidad de innovación, y ello ha sido así porque su atención se ha focalizado sobre dichas dimensiones, y no sobre las causas que han generado que tales dimensiones se enfrenten a ese tipo de tensión inusual. Coincidimos con Gather (2004)

11

cuando afirma que la clave de la innovación reside en la construcción individual y colectiva del significado que tiene esa innovación y ese cambio para los actores implicados – es decir, los docentes-. Del mismo modo, también compartimos la idea de la autora (op.cit.) cuando trata de señalar en el origen del cambio una de las claves para la construcción de tal sentido.

Vamos a tratar, pues, de dar respuesta a la segunda pregunta que apuntábamos en la introducción del texto - ¿Cuáles deben ser las estrategias de innovación óptimas para construir la escuela intercultural e inclusiva con estos profesionales y desde estos escenarios existentes? – e identificar los factores que han alterado el equilibrio cuasiestacionario de las dimensiones que envuelven al profesorado.

Estos factores causales no podemos ir a buscarlos en otro ámbito que no sea el macrosistema social. Es en el dinamismo de la sociedad donde se han generado las dinámicas que han afectado a los docentes y al sistema educativo. El cambio social más explícito y visible, y que ha supuesto una de las causas fundamentales por las cuales el profesorado se ha visto en la necesidad de transformar sus prácticas pedagógicas, es de naturaleza demográfica: los flujos migratorios asociados a la transformación profunda de las estructuras socioeconómicas a escala internacional. Esta es la principal razón que ha motivado una receptividad en el profesorado hacia la diversidad cultural. Y puesto que se trata de una necesidad real y sentida, debemos tomarla en gran consideración. No nos engañemos, los profesores desarrollarán innovaciones de calidad, entrarán en la espiral creciente de cambio para la mejora, si sienten que lo que se les propone les resulta útil para su actividad profesional con inmigrantes.

Si queremos avanzar verdaderamente hacia la escuela intercultural e inclusiva, se trata de una oportunidad que no debemos aprovechar. Sin ir más lejos, tengamos en cuenta que, hasta hace bien poco, el profesorado ha sido poco sensible a la diversidad cultural porque ésta no ha estado presente ni en su formación inicial ni permanente (Jordán, 2004; Besalú, 2004) ni tampoco ha formado parte del entorno social como un valor positivo. Partimos de un bagaje casi inexistente, a pesar de las evidentes oportunidades que la misma sociedad le ha dispuesto en bandeja: presencia de alumnado gitano en el sistema educativo, integración no sólo política sino también cultural en el macroespacio de la Unión Europea, etc. Incluso la propia vertebración plurinacional de nuestro Estado hubiera podido ser una ocasión para trasladar esta perspectiva de interculturalidad al curriculum y la organización de los centros. Pero nada de ello ha sucedido hasta la llegada de alumnos de familia inmigrada, factor que ha supuesto una ruptura en la tradicional invisibilización de la diversidad cultural tan característica de nuestra sociedad y, en consecuencia, de nuestra educación.

¿Cuál es el motivo? ¿Por qué se produce un giro de 180 grados en la tendencia consolidada de menospreciar los elementos de diversidad cultural? Desde estas páginas consideramos que ello es debido a la emergencia simultánea de otro cambio, mucho más implícito,

invisible en su globalidad a la conciencia profesional de muchos docentes: la transformación ideológica y social hacia una sociedad de características posmodernas. España, en su entorno europeo de referencia, se ve inmersa de lleno en un viaje sin retorno hacia la posmodernidad, un periplo que ha coincidido con la ampliación de la pluralidad cultural de nuestro país y su entorno, pero que va mucho más allá de la propia movilidad

12

internacional de las fuerzas de trabajo – e incluso se podría decir que esta misma movilidad es consecuencia de dicha tendencia -. Estamos de acuerdo con Guilherme (2002) cuando afirma que las instituciones intelectuales, sociales, políticas y económicas en las que vivimos, legado de la tradición ilustrada, se enfrentan a la formación de unas estructuras políticas y económicas que emergen de influencias globalizadoras, y deben asumir las consecuencias de la movilidad internacional, la aculturación e interculturalización de los ciudadanos y el reforzamiento de las comunidades étnicas. Se trata de una *implosión* de la modernidad (Baudrillard, 1996), una transformación de la modernidad instalada en una dinámica de *diferenciación* que deriva hacia parámetros de des-diferenciación, disolución de contornos y desintegración de dominios separados (Wexler, 1993), el fin del apogeo de la *universalidad* y la concepción de una razón humana unificada, de un desarrollo ordenado, lineal y acumulativo (Peters & Lankshear, 1996).

Nuestra época es tiempo de fragmentación social (Bauman, 2005a), y a su vez de reconocimiento de la pluralidad. El proyecto totalizador de la modernidad se ha visto sacudido por sus propias contradicciones, y ha dado a luz a una sociedad instalada en el riesgo (Beck, 2002), en la fragilidad, en la provisionalidad. Las sociedades occidentales del mundo globalizado son un lugar donde la diversidad ya no se cuestiona sino que se procura integrar en las estructuras preexistentes, y se fracasa en el intento. Esta es la causa subyacente, determinante, la génesis que da sentido al cambio verdadero que los docentes se ven enfrentados a asumir sin posibilidad de vacilaciones. Su cultura profesional pertenece a una institución moderna – la escuela – que lucha contra la contradicción de ser, por un lado, un instrumento al servicio de la homogeneización propia de la modernidad (mediante procesos de selección y diferenciación del alumnado), y por el otro un espacio que acoja y respete la riqueza de la diversidad humana en todas sus facetas. La inmigración no ha cambiado a la sociedad española, es su participación abierta en el mundo la que lo ha cambiado, y lo que le exige algo para lo que todavía no tenía recursos suficientes: para tratar a la diversidad cultural producto de la inmigración desde un punto de vista distinto, desde una actitud diferente a la que se había tratado hasta el momento.

Desde estas páginas pensamos abiertamente que la escuela se encuentra en una encrucijada ante los dos cambios (demográfico e ideológico), y que ésta no volverá a ser lo que era, un instrumento de la sociedad moderna para la adaptación de los ciudadanos al marco establecido ante la insuficiencia de los contextos familiares para proporcionar los elementos necesarios para ello. El cambio se percibe como inevitable – y de hecho ya se está materializando de algún modo en la realidad del día a día -. La pregunta que nos hacemos a continuación es, por un lado, si ese cambio comportará una mejora (siempre existe la posibilidad de empeorar), y si esa mejora vendrá de la mano de unos procesos de innovación en la práctica profesional de los docentes que sean acordes con las nuevas tendencias en alza.

La respuesta ante tamaña cuestión vendrá de la mano de un análisis pormenorizado de las posibilidades y limitaciones que tiene nuestro profesorado ante los dos grandes retos que entrevemos en el planteamiento anterior. En primer lugar, un gran desafío consistirá en probar su capacidad para transitar de una orientación moderna, conservadora y estática de la escuela a otra orientación postmoderna, de naturaleza transformadora y dinámica. Una tarea inevitable pero ante la cual nadie puede vaticinar el éxito de antemano. Son muchos

13

años de una cultura profesional instalada en la transmisión del saber, en la diferenciación del saber a través de las asignaturas – llegando en ocasiones a la hiperespecialización -, en

el miedo a la pérdida de los equilibrios institucionales logrados a través de impulsar proyectos educativos y curriculares. En síntesis, deberemos observar hasta qué punto el profesorado se apropiará de un sentido funcional que le confiera seguridad para transitar – tomando como referencia la terminología de programación informática - de una institución de “código cerrado” a otra de “código abierto”.

En segundo lugar, otro gran desafío le vendrá de poner a prueba su potencial disponible para virar el sentido de su ejercicio profesional desde parámetros tecnológicos a otros más ideológicos. En la escuela moderna, el debate pedagógico es de naturaleza fundamentalmente metodológica, entre los partidarios de una pedagogía más tradicional – el docente enseña y el alumno aprende - y los que se posicionan a favor de una pedagogía más activa – el alumno aprende y el docente facilita el aprendizaje -. En la escuela postmoderna, el debate ya no debe ser metodológico (las evidencias científicas sobre el valor añadido de las pedagogías activas está poco cuestionado) sino axiológico. Que exista una asunción generalizada de las características propias del mundo postmoderno no implica que también exista un consenso sobre la acción a seguir. Por eso nos encontramos con posicionamientos neoliberales, reconstruidos sobre los cimientos del conservadurismo de finales del siglo pasado, que apuestan fuerte por una pedagogía para el mundo del trabajo – y el docente como un preparador para el escenario laboral – frente a una pedagogía para la transformación crítica de la sociedad, que incorpora la visión de un profesional comprometido y un actor político por encima de todo.

En consecuencia, y a modo de resumen, toda innovación en las prácticas profesionales del profesorado para la mejora deberían plantearse en una doble banda:

- El tránsito de una institución escolar de código cerrado a otra de código abierto (se da por asumido debido al fuerte consenso al respecto)
- La asunción de un debate político entre un aprendizaje tecnológico – de preparación para el mercado de trabajo – y un aprendizaje crítico – de deconstrucción y reconstrucción de estructuras sociales igualitarias instaladas en la diversidad (se plantea la discusión ante el disenso político con respecto a la cuestión)

Queda claro que nuestro posicionamiento ideológico se sitúa en los contornos de una escuela de código abierto que apuesta por un aprendizaje crítico, puesto que consideramos que se trata de la mejor forma de dar respuesta a los retos y desafíos que plantea la postmodernidad en una sociedad pluricultural. Así pues, construir hoy en día una escuela intercultural e inclusiva, innovar desde y para la diversidad cultural, supone implementar dos grandes estrategias que detallamos a continuación:

- Transformar el currículum y las prácticas escolares en términos de postmodernidad.

Ello implica la interiorización de un diseño curricular abierto por parte del profesorado, que se construye y reconstruye constantemente, y en el cual participan de forma abierta todos los miembros implicados de la comunidad educativa de referencia. Implica perder

14

poder y autoridad, e instalarse en un debate constante y crítico con la tarea de facilitar el aprendizaje de todos los alumnos en condiciones de igualdad de oportunidades. La solución postmoderna se basa en el hecho de considerar que en nuestro mundo, donde la heterogeneidad se observa como algo que no se puede evitar, se puede neutralizar la fragmentación y el antagonismo, aprender a vivir con ello, e incluso intentar sacarle provecho a la propia situación (Guilherme, 2002).

- Combatir el etnocentrismo propio del currículum actual. Ello implica un proceso de deconstrucción y reconstrucción de los significados culturales, el cuestionamiento de los propios parámetros culturales de forma crítica, pasar de hablar de identidades a considerar mejor identificaciones. Con respecto al alumnado de familia inmigrada, significa que no invertimos esfuerzos por enseñarles “nuestra” cultura sino que les sumergimos en las contradicciones propias de nuestro complejo entorno cultural globalizado, y esperamos de ellos que hagan aportaciones que enriquezcan la construcción compartida de nuevos referentes culturales, contingentes y flexibles. Tal

como afirma Guilherme (2002), mientras que la herencia más preciada de la Ilustración es la lucha por la igualdad, el principal reto hoy día consiste en gestionar la diferencia asegurándonos que se respecta la equidad y la equivalencia.

Dicha autora nos proporciona un listado integrado de principios orientadores para la acción (op.cit.). Éstos nos pueden ser útiles a la hora de enfocar, de forma coherente, la innovación y el sentido del cambio que proponemos a los docentes a la hora de construir la escuela intercultural e inclusiva. Se trata de una guía que implica la síntesis óptima para orientar la transformación de la cultura profesional del docente ante los dos cambios sociales que han desestabilizado las cuatro dimensiones que lo envuelven: el demográfico – la llegada de alumnos pertenecientes a entornos familiares con una cosmovisión distinta a la mayoritaria -; y el social e ideológico – la revolución silenciosa de la postmodernidad -. Porque la auténtica escuela intercultural e inclusiva es aquella que se posiciona en un marco de *postmodernidad crítica*:

Principios sobre la interacción del yo con la alteridad

- Las identidades contienen múltiples facetas, son transitorias, y se desarrollan intersubjetivamente
- Nadie debería ser considerado como culturalmente inferior
- Todo el mundo debe ser reconocido como poseedor de legitimidad cultural y de una voz propia
- Las narrativas culturales coinciden y difieren en múltiples aspectos
- Las narrativas culturales deberían ser cuestionadas y comprendidas de forma crítica
- La interacción entre el yo y la alteridad requiere de reflexión crítica
- Tal interacción actúa a través de la negociación entre lo universal y lo particular
- Tal interacción implica confluencia y conflicto a la vez
- Esta interacción implica superar las fronteras de lo establecido epistemológica y culturalmente
- Esta interacción está influenciada por la propia posición que uno ocupa respecto al otro
- Esta interacción se desarrolla a partir de comprensión cognoscitiva e impulsos emocionales
- Implica interacción e interdependencia entre el yo y el otro
- Supone relaciones de poder
- Implica argumentación y justificación
- Puede generar un resultado productivo y transformativo

15

Principios de contenido cultural

- Cada cultura consiste en una multiplicidad y complejidad de significados
- La cultura se produce y reproduce constantemente
- La cultura se produce en el marco de una red de tensiones
- La creación cultural implica disonancia y cambio
- Cada cultura se enfrenta al reto constante de nuevas imágenes, nuevas costumbres y nuevas posibilidades
- Culturas distintas comparten elementos y retos comunes
- Se debe fomentar la transgresión de los límites culturales
- Las culturas tradicionalmente marginadas deben ser legitimadas
- Los encuentros interculturales fomentan la creación de espacios limítrofes
- La diferenciación tradicional entre “cultura académica” y “cultura popular” es obsoleta
- Se debe evitar una perspectiva etnocéntrica
- Se deben reconocer las variadas representaciones culturales en el marco de una cultura global
- Se deben identificar las distintas tradiciones y tendencias dentro de un mismo grupo cultural
- Se deben superar los implícitos fruto del sentido común o del prejuicio
- Se deberían articular los parámetros de experiencia de uno mismo con otros códigos culturales
- Se debe combinar el sentimiento de pertenencia con el de desvinculación con respecto a cualquier código cultural
- Se debe asumir la “reflexión en la acción” como patrón orientador de la interacción cultural
- Se debe promover una práctica cultural informada, reflexiva y comprometida

Principios de contenido educativo

- El profesorado y el alumnado son “trabajadores culturales”
- Los docentes son intelectuales transformadores
- El conocimiento cultural ultrapasa las fronteras de las disciplinas académicas y las convenciones sociales
- Se debe fomentar la discusión sobre la complejidad de la producción de significado
- Se debe motivar la afirmación cultural, la negociación y la comunicación
- Se debe estimular la interrogación cultural, la exploración y la creación

Principios de contenido político

- Se debe explicitar la naturaleza política de la educación

- Se debe tomar en consideración la interacción entre los macro y microcontextos
- Se debería valorar la multiplicidad y la complejidad de los posicionamientos del sujeto que reflejan configuraciones particulares del poder
- Se deberían respetar los derechos políticos de cada uno, con independencia de su origen cultural
- Se debería promover la capacidad de mantener relaciones equitativas de poder
- Las realidades culturales no sólo deberían ser interpretadas sino también transformadas
- Se debería evitar una concepción de la diversidad realizada en términos de individualización, ahistóricos y despolitizados
- Se debería facilitar la integración de los ciudadanos en nuevas estructuras políticas

Principios de contenido ético

- Se debería fomentar la posibilidad de realizar elecciones personales de acuerdo a principios, y no sólo reglas
 - La relación entre cultura y poder debería ser considerada como un aspecto ético/moral
 - Se debería facilitar el acceso a diversos marcos de referencia ética
 - Se deberían poner en cuestión las propias visiones éticas y morales
 - Se debería combatir la discriminación y la xenofobia en todos los terrenos
 - Se debería animar a la solidaridad y la cooperación entre diferentes grupos culturales
 - Los seres humanos somos éticamente responsables de cada individuo y del planeta que compartimos
- Fuente: Guilherme (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*, pp.121-124 (traducción adaptada del inglés realizada por el autor)

16

ACCIONES ESTRATÉGICAS. MARCO ORGANIZATIVO Y DE LIDERAZGO

Una vez desarrollado el diagnóstico de la situación con respecto al profesorado, su potencial innovador y las tendencias que afectan a las dimensiones que lo envuelven – *dónde estamos* -, y después de explorar el macrocontexto que da sentido a ese potencial y esas tendencias, de doble rasero demográfico e ideológico-social – *qué queremos* – llega el momento de retomar la tercera cuestión que nos planteábamos en la introducción - ¿Qué acciones estratégicas deben desarrollar estos principios y qué modelos de gestión y de liderazgo son los más adecuados para sustentarlas? – y desarrollar propuestas concretas que operativicen las dos grandes estrategias apuntadas – pasar de código cerrado a código abierto y reducir el etnocentrismo curricular - en el día a día de los centros educativos. Con ello pretendemos ofrecer pistas de avance, no para pasar de donde estamos a donde queremos, lo cual sería seguir los imperativos lógicos de una racionalidad moderna basada en el proyecto (Boutinet, 1993; Usher & Edwards, 1994), sino para dibujar escenarios posibles que refuercen la apertura de espacios, la creación de oportunidades y la atribución de sentido para la construcción de una escuela intercultural e inclusiva en sus distintas dimensiones. Una perspectiva coherente con la lógica de la racionalidad postmoderna. Para transformar el curriculum y las prácticas escolares en términos de postmodernidad

- Con respecto a la dimensión de ideología personal

Creación del Consejo de Actualización Curricular- El profesorado, desde el punto de vista de actor político que hemos señalado, debe ser el primero que tenga la oportunidad de vincular lo que pasa en la sociedad con lo que sucede en la escuela. El marco de articulación de tal conexión, desde un punto de vista profesional, es el proyecto curricular de centro. Por ese motivo puede resultar muy válido, para avanzar hacia el código abierto, la apertura en la escuela de un espacio denominado Consejo de Actualización Curricular, un ente que se encargue de proporcionar oportunidades para el debate político sobre qué está sucediendo en nuestro entorno social hoy día, y cómo debemos infundarlo de inmediato en el curriculum. De este modo, facilitamos que el docente pueda atribuir sentido real a su perfil comprometido y participativo. Este Consejo debe estar compuesto por todos los miembros del claustro, se reúne trimestralmente en horario lectivo, y está dinamizado por unos asesores externos que se encargan de proporcionar recursos que desarrollen las propuestas decididas.

- Con respecto a la dimensión de cultura escolar y profesional

Programaciones compartidas- Normalmente, la tendencia del profesorado a la hora de “abrir” el curriculum es ofrecer sesiones participativas al alumnado. Pero por lo general esa participación se limita a la fase interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no a la

fase preactiva. Una buena estrategia para abrir auténticamente el currículum, generando oportunidades al profesorado para dar sentido a unas prácticas pedagógicas que sintonicen con el conocimiento previo de sus alumnos, es desarrollar una dinámica de programación

17

conjunta con éstos, en todos los niveles y etapas. Los beneficios de este tipo de práctica son para todos: el alumnado fomenta su competencia metacognitiva de autoregulación de su aprendizaje, y el profesorado se sitúa en los márgenes postmodernos de compartir el poder del conocimiento y establecer una relación educativa verdaderamente democrática y en términos dialógicos.

Participación de las organizaciones y asociaciones sociales en la vida del centro- El profesorado se mueve a menudo en un sistema de código cerrado debido a la inseguridad que le crea la falta de dominio de algunos temas de actualización. Sin embargo, también es cierto que desaprovecha el potencial que las ONG, grupos y organizaciones sociales disponen, y que podrían colaborar en la transformación del currículum. Hoy en día, la escuela todavía no es un espacio “natural” para este tipo de instituciones, las cuales acostumbran a basar su estrategia de “acceso” al centro educativo mediante la elaboración de materiales externos que después el profesorado aplica internamente. Avanzar hacia el código abierto significa naturalizar la presencia y la relación de las escuelas con el mundo de la iniciativa social sin ánimo de lucro. Esto se puede concretar con la representación de estas organizaciones sociales en el Consejo de Actualización Curricular, en la programación conjunta de proyectos didácticos, en la impartición paritaria de algunas sesiones de clase. Una estrategia de este tipo facilita la introducción integrada de los temas transversales como eje central del currículum, en detrimento de la diferenciación disciplinaria propia de la modernidad.

- Con respecto a la dimensión de comunidad educativa

Proyecto curricular on line- Tradicionalmente, el proyecto curricular de centro se ha entendido como un instrumento desde y para el profesorado. Esta orientación es propia de los procesos de diferenciación ya comentados, en los cuales cada sujeto es responsable de unas tareas y de desarrollar un rol determinado. En la escuela de código abierto esto resulta incoherente. Por ese motivo, podemos aprovecharnos de las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y abrir un espacio para resocializar el currículum en la comunidad educativa: el currículum on line. Siguiendo con la analogía informática, podemos entender que el proyecto curricular de un centro es el software básico de la institución. Si lo situamos on line, con un dinamizador que actúa como catalizador de la innovación, y ofrecemos la oportunidad de que todo miembro de la comunidad educativa pueda verter aportaciones en un marco de colaboración, estamos ayudando al profesorado a establecer de forma explícita el debate político subyacente a toda práctica pedagógica, y por lo tanto contribuyendo a su transparencia, comunicabilidad y capacidad transformativa.

Acción comunitaria- Si estamos de acuerdo con el perfil profundamente político del profesorado, esto no sólo se debe traducir de puertas adentro, sino también de puertas a fuera. Los centros educativos siempre están vinculados a un territorio que tiene características propias. Algunas de ellas problemáticas. Un factor cohesionador que puede impulsar ese perfil político es la vinculación de una institución educativa a una problemática social concreta del entorno (medioambiental, relacionada con la vejez, de dinamización cultural, etc.), y generar desde la misma dinámica curricular acciones de servicio sobre dicho tema. La discusión sobre el tema en concreto debe correr a cargo del conjunto de la comunidad educativa y de las autoridades del territorio, pero el liderazgo de

18

éstas, así como su adecuación curricular, tendrían que estar auspiciados por el profesorado. Éste, en tal tipo de espacio, puede dar y recibir conocimiento, estrategias, etc., y abrir progresivamente el currículum hacia parámetros de contenido más significativo para el alumnado.

- Con respecto a la dimensión de sistema educativo

Red de centros- Los centros educativos de una misma ciudad o comarca comparten realidades comunes. Lo que a menudo no comparten son las soluciones educativas que se dan al territorio. Habitualmente, y a partir de un planteamiento liberal de la educación, se producen procesos de diferenciación en los cuales el alumnado se segmenta en función de variables relacionadas con la clase social. Por otro lado, la fragmentación propia de los centros educativos, como unidades aisladas con vida propia y cerrada, tampoco contribuye al aprovechamiento de las sinergias que se podrían producir entre tantos profesionales con tantos recursos de un mismo territorio. Una propuesta que puede invertir esta tendencia social y profesional es la constitución orgánica de redes de centros. Mediante mecanismos representativos de naturaleza participativa, podemos hacer sentir al profesorado miembro de un sistema educativo que le trata en condiciones de igualdad y que le abre espacios y oportunidades para la formación permanente a través de la interacción con sus iguales de todas las etapas educativas.

Observatorio local de la educación- La misión de una red local de centros puede proporcionar espacios de tipo profesional al profesorado, pero la experiencia nos demuestra que muchas veces ese tipo de medidas requiere de otro tipo de espacio complementario, de contenido más político, donde se discuten datos provenientes de la realidad escolar y educativa en general, se constatan necesidades y se articulan propuestas conjuntas a elevar a las autoridades educativas de los distintos niveles de Administración del Estado. El profesorado de los centros de un territorio, mediante un sistema participativo concreto, debería ser el protagonista de un Observatorio local de la educación, que actúe como interlocutor válido en temas educativos respecto al territorio y que funcione con plena autonomía ideológica y una cierta vinculación de sus decisiones. El modelo de Observatorio podría ser parecido al de los Forúms Educativos Locales (Bonal, Essomba & Ferrer, 2004)

Para combatir el etnocentrismo propio del currículum escolar actual

- Con respecto a la dimensión de ideología personal

Seminarios de reflexión intercultural- El combate del profesorado contra el etnocentrismo empieza por él mismo. En términos generales, el docente ha nacido y crecido en unos entornos sociales y educativos que han conformado su forma de ver la diversidad cultural desde unos prejuicios y unos estereotipos construidos socialmente a partir de elementos peyorativos de dicha diversidad. Por eso se hace necesario abrir espacios y crear oportunidades para que el docente pueda iniciar un proceso de autoreflexión sobre sus creencias, ideas, etc. alrededor de la noción de cultura, y que esto lo pueda hacer en grupo. Un trabajo en forma de seminario puede resultar una buena opción, y puede contribuir a proporcionar sentido al cambio irreversible que imprime la presencia de alumnado de

19

familia inmigrada en el centro. Un buen material de trabajo para este seminario puede ser el decálogo que nos ofrece Gorski (2001) para promover la crítica y la autocrítica con el fin de desarrollar actitudes más interculturales.

Partenariado con profesorado de los países del alumnado de familia inmigrada- Algunas comunidades autónomas (Catalunya, Illes Balears) han impulsado en algún momento viajes de visita y descubierta de docentes a los países de origen del alumnado de familia inmigrada. Este tipo de experiencias revierte muy positivamente en el descentramiento cultural del profesorado, establece actitudes de mayor complicidad y empatía con el hecho migratorio, y facilita información de primera mano sobre los sistemas educativos donde han estado escolarizados previamente estos alumnos, si son de incorporación tardía, o sus padres, si ya nacieron en España. En cualquier caso, se trata de un tipo de experiencia que deja impacto en la ideología personal del profesorado, y contribuye de manera muy intensa a dar sentido al cambio que supone la inmigración, y a fomentar un deseo de abrir espacios y generar oportunidades para la transformación.

- Con respecto a la dimensión de cultura escolar y profesional

Club de lectura intercultural- El profesorado debe tener acceso fácil a información y

publicaciones sobre el mundo literario y las tradiciones escritas de los distintos países de donde proceden las familias de los alumnos inmigrados, por ejemplo en la biblioteca de su centro y/o en una web especializada al respecto. La descubierta de autores reconocidos internacionalmente, pero desconocidos en nuestro país, favorece la valoración positiva e igualitaria de estos docentes hacia realidades culturales diversas. Además, este tipo de material puede ser una fuente muy importante de información a la hora de hacer frente a la transformación curricular, y además contribuye a generar un sentimiento de seguridad emocional y de reconocimiento entre el alumnado de familia inmigrada, que ve cómo sus profesores se preocupan e interesan por realidades culturales próximas a ellos. Este espacio se puede abrir a la participación del alumnado, como vía de establecimiento de vínculo, y también a las familias, que pueden organizar sesiones de lectura en su propia lengua con traducción a la lengua oficial del territorio.

Programa sobre identidad y ciudadanía- El trabajo de descentramiento cultural del profesorado debe verse acompañado de acciones estratégicas que éste impulse con el alumnado. En este sentido, parece muy oportuno que los docentes abran espacios y generen oportunidades para que los alumnos de familia inmigrada compartan los retos, las dudas y los miedos de su proceso de construcción identitaria. Superando la perspectiva positivista del conflicto de culturas, y adoptando un planteamiento más postmoderno en términos constructivistas (Archer, 2005), el profesorado debería generar una cultura escolar en la cual los aspectos vivos de la realidad pluricultural puedan aparecer. El objetivo es que, a través de distintas actividades, el docente pueda dinamizar la construcción de un posicionamiento dinámico del alumnado inmigrado al respecto (cómo desarrollar identificaciones culturales en un mundo de globalización cultural, cómo actuar frente a la violencia simbólica que subyace en muchas ocasiones al racismo social, etc.). El propio planteamiento de las actividades puede ser ya de por sí un desarrollo de una actitud política clara por parte del profesorado.

20

- Con respecto a la dimensión de comunidad educativa

El centro educativo, espacio de vida cultural de la comunidad- El profesorado vive año tras año la tradición de reproducir las distintas festividades en el centro educativo. Sin duda alguna, a través de estas celebraciones se transmiten unas formas y unas visiones etnocéntricas de la realidad social y cultural, en las cuales no tienen cabida las tradiciones y costumbres de los ciudadanos recién llegados. Por otro lado, parece razonable acabar con la fragmentación que supone para el alumnado celebrar, por ejemplo, una misma festividad – pongamos por caso, el carnaval – en cuatro contextos distintos a la vez (la familia, la escuela, el grupo de tiempo libre y el vecindario). El profesorado debe dejar de sentir el peso de la celebración de las festividades en exclusiva y de puertas para adentro, y debe embarcarse en la constitución de una comisión amplia de la comunidad educativa, donde participen miembros de asociaciones de ciudadanos inmigrados, con el objetivo de negociar, repensar y reconstruir las tradiciones y las fiestas de un territorio, las condiciones de su celebración, y abrir el centro educativo para que pueda ser un espacio de encuentro para las actividades compartidas y comunitarias de todos y para todos. El currículum debe ser un instrumento para ahondar en esta dimensión, especialmente en las etapas destinadas a la educación de los más pequeños.

Centro de producción cultural- El profesorado debe ser cómplice de la transgresión cultural, debe ofrecer un modelo de equilibrio entre las mal denominadas “alta cultura” (que contamina de forma legitimada el proyecto curricular) y la “cultura popular” (que muchas veces adopta formas de resistencia contracultural, y queda marginada del circuito oficial y legitimado). Esto puede conseguirse si el docente asume la dimensión artística como algo fundamental de su tarea. El arte es uno de los focos principales de construcción y recreación cultural, y supone un instrumento de fuerte contenido motivador para el alumnado por su carácter expresivo y no sólo cognitivista. El arte puede ser una buena manera de abrir espacios de inclusión para todo el alumnado desde el primer momento, así

como de descentración cultural del proyecto curricular. Mediante el vínculo con experiencias alternativas de creación cultural (por ejemplo, el proyecto “De Pianofabriek” en Bruselas o “Recyklaart” en Amsterdam) que puedan darse en el centro educativo, se promueve el reconocimiento y la legitimación de una aproximación postmoderna a la noción de cultura.

- Con respecto a la dimensión de sistema educativo

Políticas activas de diversificación del profesorado- Numerosos estudios e investigaciones de otros países, con más tradición en la acogida de alumnado de familia inmigrada, ponen de manifiesto la necesidad de que el propio profesorado en sí mismo sea diverso. En nuestro país, debido a la incipiente construcción de esta realidad pluricultural, todavía estamos lejos de lo que sería un proceso natural de incorporación de docentes de otros países a las escuelas. Más allá de los impedimentos legales y burocráticos (la ley de la función pública niega por pasiva el acceso de extranjeros a la función docente pública, la convalidación de titulaciones académicas es altamente ineficaz, etc.), no será hasta dentro de un par de décadas cuando podremos contemplar la llegada de los primeros profesores nacidos en España de familia de origen inmigrado. Sin embargo, ello no significa que no sea necesario “pluriculturalizar” ya desde hoy mismo las plantillas, con el ánimo de favorecer

21

los procesos de “mentoring” con el alumnado y de no caer en la contradicción de querer construir unos espacios interculturales desde un ambiente monocultural. El sistema educativo, en consecuencia, debe impulsar políticas de discriminación positiva al respecto hasta que la situación quede normalizada, sin que ello suponga un perjuicio para nadie. Participación en la vida política local- El compromiso político del docente se adquiere ejerciéndolo. Por el simple hecho de tener tal categoría profesional debe ser tenido en cuenta de forma vinculante a la hora de tomar decisiones que conciernen los asuntos educativos del territorio del cual su centro forma parte. Eso puede implicar celebrar plenos municipales o comarcales en los cuales se debaten asuntos educativos y el profesorado está representado de forma paritaria y con función vinculante, o la constitución de grupos de presión para solucionar determinadas demandas. Una acción de este tipo también contribuye a descentrar culturalmente a la clase política ensimismada en su propia lógica, no siempre coincidente con los problemas y necesidades de la realidad social. Tratando el tema de la inmigración, se hace urgente que el profesorado, que es el primer agente social que recibe su impacto de forma permanente e intensa, tome la voz a la hora de diseñar políticas relacionadas con estos aspectos.

Aspectos organizativos y de liderazgo

Acabaremos este texto haciendo alusión a las fortalezas y debilidades organizativas de los centros educativos a la hora de implementar dichas acciones estratégicas. Una primera reflexión sobre las estructuras de nuestras escuelas en la actualidad nos inducen a considerar que la realización de dichas acciones no puede ser llevada a cabo según los modelos organizativos existentes. Sería, en referencia a la metáfora, como llenar odres viejos con vino nuevo: el vino se agria. De acuerdo con Baytos (1995), contemplar la diversidad en las organizaciones significa atender especialmente a dos elementos: los modelos de gestión y los estilos de liderazgo. Por este motivo, se hace necesario reflexionar sobre qué gestión y qué líderes son más acordes con este tipo de acciones estratégicas. La intención continua siendo no establecer un modelo a seguir, sino reflejar tendencias que sean más favorables a la acción en un escenario postmoderno.

En primer lugar quisiéramos destacar la distinción que efectuamos entre modelos de gestión y estilos de liderazgo. Coincidimos con Cuban (1988) cuando afirma que la gestión está más vinculada con el mantenimiento de la actividad, mientras que el liderazgo se vincula más a procesos de cambio. La innovación requiere de ambas cuestiones: una serie de acciones orientadas a la *transformación*, y otra serie de acciones orientadas a la *crystalización*. Transformación entendida como cambio cualitativo estrechamente relacionado con el desarrollo de la organización hacia parámetros de inclusión,

crystalización como la re-construcción constante de los distintos elementos de la organización a partir de las transformaciones producidas.

Con respecto a la necesidad de liderazgo en el proceso de transformación, situamos al profesorado en el centro de dicho proceso. Debido a la influencia norteamericana sobre las teorías del liderazgo escolar, es habitual encontrarnos que la figura del líder recaiga sobre una persona – el director - o un reducido grupo de personas – el equipo directivo -, que tienen la misión de dirigir al resto del colectivo hacia el cambio (Bush, 2005). Sin embargo,

22

esto contradice los principios sobre los cuales se sustenta una escuela de código abierto, donde la construcción del curriculum intercultural e inclusivo es asunto de todos. Cada docente debe sentirse líder del proceso de transformación, agente activo en el impulso de las acciones estratégicas.

En este sentido, nosotros apostamos porque cada docente se sienta un *líder intercultural*. El término “liderazgo intercultural” surge en el ámbito norteamericano (Estados Unidos, Canadá) a principios de la década actual, y se utiliza básicamente para hacer referencia a dos elementos: el estilo de liderazgo que deben incorporar los ejecutivos de empresas que trabajan en un ámbito multinacional, en constante contacto con clientes de distintos orígenes culturales (Zeus, P. & Skiffington, S., 2004); o el proceso de empowerment al que se deben someter algunos líderes de minorías étnicas con el fin de mejorar las relaciones intergrupales y facilitar el progreso de los miembros de su comunidad. En esta línea, se habla de procesos de liderazgo en escuelas situadas en un contexto de conflictividad interétnica, de mujeres pertenecientes a minorías o de jóvenes de estos grupos.

El uso del término “intercultural” para denominar este tipo de liderazgo (un liderazgo que requiere de la denominada “competencia intercultural”) probablemente se deba a que expresa interacción e interdependencia entre grupos culturales distintos, pero continúa reflejando la visión esencialista y estática de la cultura, nada acorde con los fundamentos de la teoría intercultural de raíz europea o la teoría social postmoderna, en las cuales la noción de lo cultural vive siempre instalada en un marco crítico y dinámico.

Así pues, reconocemos la necesidad de que el profesorado actúe como auténtico líder intercultural, pero desde parámetros propios, entendiéndolo como un sujeto que moviliza y armoniza los distintos recursos de las dimensiones en que participa (ideología personal, cultura escolar y profesional, comunidad educativa, sistema educativo) con el fin de desarrollar acciones de transformación en la construcción de la escuela intercultural e inclusiva. El liderazgo intercultural es una síntesis global de distintas conceptualizaciones del liderazgo que el docente debe llevar a cabo para la innovación en cada una de las dimensiones que le afectan, a saber:

- Dimensión de ideología personal – Liderazgo *postmoderno*. En inglés, “postmodern leadership”. Se trata de un modelo de liderazgo de carácter subjetivo, relativamente reciente y que todavía no dispone de una definición más o menos consensuada (Bush, 2005). Sin embargo, nos proporciona una perspectiva útil para proponer orientaciones al profesorado sobre cómo interactuar y posicionarse en el escenario escolar con respecto a su propia ideología. Por un lado, respetando y prestando atención a las diversas perspectivas de los miembros de la comunidad educativa, especialmente aquellas relacionadas con la estructura cultural y simbólica de significado construida por dicha comunidad. En una crítica abierta a los planteamientos del liderazgo transformacional, se considera que el liderazgo postmoderno ha de restar importancia a la visión de la organización para concederla a la voz de sus miembros (Sackney & Mitchell, 2001).

- Dimensión de cultura escolar y profesional – Liderazgo *cooperativo*. Traducción literal del inglés, “cooperative leadership”, se trata de un modelo de liderazgo que se entiende

23

como una fuerza de transformación cultural y desarrollo de la dinámica de los profesionales de la educación (Gather, 2004). El líder intercultural, desde este ángulo

cooperativo, toma las iniciativas deseadas para participar con sus colegas en la exploración y explotación de su espacio de autonomía individual y colectiva. Dicha actuación tiene mucho que ver con la necesidad de construir una cultura escolar en la cual el profesorado se sienta auténtico líder del proceso de transformación, negociando constantemente las distintas formas de organización (asociadas a una cultura escolar determinada) que deben ir materializando las distintas acciones estratégicas apuntadas. Una forma de liderazgo cooperativo se justifica en la necesidad de superar las inercias de las culturas profesionales, tendentes a estabilizar y mantener rutinas de organización y gestión, auténticos bloqueadores de cualquier dinámica posible de innovación.

- Dimensión de comunidad educativa – Liderazgo *inclusivo*. Traducción del inglés “inclusive leadership”. Se trata de un modelo de liderazgo, a la par que la mayoría, surgido en el ámbito de las organizaciones empresariales (Sadler, 2002) pero que dispone de su traducción educativa (Ryan, 2005). El líder intercultural debe incorporar algunas de las características de este modelo cuando hace referencia a su actuación en el ámbito de la comunidad educativa. Por ejemplo, debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos. También debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas, y orientar la transformación hacia el entorno social y tecnológico, no sólo de puertas adentro. Comprende que no solamente es agente activo de una institución sino también de una comunidad de referencia, a la cual presta servicio mediante su ejercicio profesional.

- Dimensión de sistema educativo – Liderazgo *ecológico*. En inglés, “ecological leadership” (Bottery, 2004). El líder intercultural no puede ser el agente activo de una institución que, cuando realiza acciones estratégicas de transformación, sólo toma en consideración los efectos sobre su centro educativo, o su comunidad educativa y social de referencia. A su vez, a la hora de llevar a cabo dichas acciones, resulta insuficiente que los análisis y diagnósticos de los cuales parta se reduzcan a tales contextos. El líder intercultural es un profesional de la educación que imprime una conciencia “global” al impulso de la innovación que lleva a cabo para construir la escuela intercultural e inclusiva. Tiene en cuenta los distintos elementos y dinámicas sociales que afectan a su cometido, y no menosprecia el impacto de los procesos de los macro-contextos en su labor y la de sus colegas. Así pues, procura trasladar una lectura en términos de globalización a la tarea de construir dicha escuela.

Con respecto a los modelos de gestión más acordes con la cristalización de los distintos elementos de la organización – en el marco de la innovación hacia la escuela intercultural e inclusiva -, observamos la existencia de dos orientaciones que nos pueden resultar de cierto interés para nuestro propósito. Cuando deseamos identificar modelos coherentes con la estrategia de reconstruir la escuela como un espacio de código “abierto”, señalamos como válidas las propuestas enmarcadas en lo se ha denominado como “diversity management” en el entorno anglosajón – gestión de la diversidad -. Se trata de un conjunto de iniciativas y reflexiones nacidas en el entorno empresarial que pretenden ofrecer respuestas a la existencia de diversidad cultural en las organizaciones empresariales, tanto de puertas

24

adentro como en su contexto de referencia. Es un término relativamente reciente. Sin ir más lejos, uno de los primeros desarrollos lo situamos en 1984 con la creación del “American Institute for Managing Diversity”, un think tank sin ánimo de lucro que persigue el desarrollo teórico y operativo sobre la gestión de la diversidad en las organizaciones. Según Rosado (2005), la gestión de la diversidad es un proceso continuo que aprovecha los distintos talentos y competencias que un grupo de personas diversas aportan a una organización, una comunidad o la sociedad en general. Se trata de la creación de un contexto inclusivo donde se preservan las diferencias, se capacita a las personas para que rechacen el rechazo, se disfruta de la diversidad y se maximiza el pleno potencial de todos en un contexto cultural donde todo el mundo saca provecho de él. Si bien existe un cierto

grado de acuerdo con el sentido del término, nos encontramos con distintas orientaciones teóricas y prácticas con respecto a su desarrollo:

- Una orientación centrada en la *calidad*- Aparecen términos como “Total Quality Diversity Model” (Rosado, 2005), una aproximación a la gestión de la diversidad desde el valor de calidad total propio del discurso empresarial. Dicho autor retoma el modelo de “TQM – Total Quality Management” y lo adapta a la realidad educativa teniendo en consideración la diversidad. Las dinámicas básicas de tal modelo son cuatro: discriminación positiva, valoración de la diferencia, gestión de la diversidad y convivencia en la diversidad. Este tipo de aproximaciones ha recibido diversas críticas por el hecho de desear compatibilizar dos elementos “calidad y diversidad” que, según son definidos hoy día, resultan en cierto modo incompatibles (Fincher, 1998).
- Una orientación centrada en la *estrategia*- Le corresponden términos como “Strategic Diversity Management Model”. Desde esta óptica se entiende que la gestión de la diversidad supone un cambio en la cultura organizacional de la institución, y este cambio en la cultura se debe llevar a cabo desde una iniciativa sobre una diversidad contemplada desde una perspectiva estratégica. Así pues, se define la gestión de la diversidad desde cuatro dimensiones: proactividad frente a reactividad, fomento del cambio individual y organizacional, facilitación de la conexión entre destinatarios y objetivos de la institución, orientación estratégica de la institución (Arredondo, 1996).
- Una orientación centrada en la *excelencia*- Encontramos términos como “Diversity Excellence Model”. Bajo dicha conceptualización encontramos una síntesis entre el concepto de diversidad y el modelo de excelencia EFQM, realizado por el Centro de Estudios sobre Gestión Política de la Escuela Nacional de Administración Pública del Reino Unido (Centre for Management and Policy Studies – National School of Government). Este modelo comprende la gestión de la diversidad como el proceso a través del cual se capacita a los miembros de una organización para reconocer que las instituciones de trabajo están formadas por gente diversa, y debe regirse por seis principios básicos: se deben valorar las diferencias en valores, costumbres y tradiciones; implica a todos los miembros de la organización, y no sólo a los cuadros directivos; se deben promover nuevas normativas que faciliten que los empleados realicen sus tareas desde sus parámetros; se debe conseguir la eficiencia y la mejora a través del aprovechamiento del talento de todos los individuos; se debe tomar en cuenta y

25

escuchar a los miembros de la institución y sus destinatarios; la sinergia y la interdependencia deben ser el alma de una organización intercultural (National School of Government, 2005).

De momento, las derivaciones educativas de tales modelos a los centros escolares es limitada, los desarrollos más sólidos los encontramos en algunas actuaciones universitarias, como el programa de “diversidad institucional” de la Kent State University (Ohio, EUA). Lo que sí ha estado desarrollado y fundamentado teóricamente en el ámbito educativo son los distintos estadios de desarrollo por los que debe pasar una escuela para acercarse a los indicadores propios de una escuela intercultural e inclusiva. Salvando las diferencias epistemológicas y de contexto existentes entre el modelo de la interculturalidad y el multiculturalismo, encontramos muy sugerente y útil para nuestra reflexión el modelo propugnado por Banks (1998), quien define cuatro estadios de desarrollo del curriculum con respecto a la diversidad cultural:

- Estadio de las *contribuciones*- Se trata del primer nivel de integración de contenidos de diversidad cultural en el curriculum, también conocido popularmente como el estadio de “heroes and holidays” (héroes y fiestas). El curriculum permanece esencialmente igual en términos de etnocentrismo, y sólo se hace referencia a algunos personajes notorios en la lucha por la igualdad de los derechos de las personas, o se celebra alguna fiesta que tiene relación con alguna tradición de un grupo minoritario concreto presente en la comunidad educativa.

- Estadio *aditivo*- También denominado de “adición étnica”. Se trata de un primer paso hacia una verdadera transformación curricular. El profesorado incorpora elementos de los grupos minoritarios en las clases ordinarias, pero su enfoque continúa siendo desde la posición de la cultura mayoritaria, con un carácter fuertemente subsidiario. Al igual que el estadio de las contribuciones culturales, no modifica el punto de vista etnocéntrico desde el cual se vertebran los objetivos y los contenidos curriculares.
- Estadio *transformativo*- Este estadio se diferencia básicamente de los dos anteriores, ya que un curriculum transformativo debe entenderse como un conjunto de prácticas y de actividades escolares que permiten que los alumnos analicen los conceptos desde distintas perspectivas étnicas y culturales. Esto requiere de la infusión de marcos de referencia, y capacita al alumnado a tener una visión amplia del contenido que se está aprendiendo en aquel momento.
- Estadio de la toma de *decisiones* y la acción social- Según Banks (1998), el estadio curricular más desarrollado. Comprende la perspectiva del estadio transformativo en cuanto a la “infusión” de la diversidad cultural a lo largo de todo el curriculum, pero además añade otros elementos como la necesidad de que los alumnos tomen decisiones y pasen a la acción a partir de lo que ha aprendido en la escuela. Es importante que éstos comprendan las dinámicas de la exclusión/inclusión a partir de elementos de diversidad cultural, pero también que pasen a la acción ante las situaciones de injusticia que encuentren en su entorno.

26

De un modo parecido, Gorski (2005) también nos aporta un modelo de estadios de transformación escolar – en su caso, multicultural -. De menor a mayor grado de innovación son los siguientes: status quo, “heroes and holidays”, enseñanza y aprendizaje intercultural, relaciones humanas, educación multicultural selectiva, educación multicultural transformativa.

En cualquier caso, tanto las distintas orientaciones que puede tomar la noción de “gestión de la diversidad”, así como los distintos modelos sobre desarrollo curricular multicultural/intercultural, nos proporcionan marcos de referencia para hacer avanzar las distintas estrategias expuestas en su momento, y facilitan una herramienta de comprensión de dicha gestión que puede contribuir al éxito del líder intercultural. Como decíamos en el caso del estudio del liderazgo, un posicionamiento postmoderno sitúa la discusión de estos modelos no para establecer una pauta a seguir, sino para ofrecer pistas a tomar en consideración.

APUNTES FINALES

Llegamos al final de nuestro recorrido al entorno de la innovación, la diversidad cultural y la inmigración en la escuela. A lo largo de las distintas páginas, hemos planteado datos, informaciones y conocimiento que pueden ayudarnos a desarrollar estrategias de cambio hacia los principios y valores del centro escolar intercultural e inclusivo en una sociedad postmoderna. Y finalizada la lectura, uno no puede dejar de sobrecogerse ante las previsible resistencias, dificultades y obstáculos con que el profesorado más motivado puede llegar a encontrarse si desea, con su equipo, impulsar algunas de las medidas sugeridas.

Pero no sería justo caer en el pesimismo propio de un realismo a veces fatalista. Si miramos el diagnóstico sobre las dimensiones que afectan al profesorado desde una mirada de innovación estratégica expuestas en el primer apartado, y cruzamos algunas de las cuestiones emergentes con el resto de principios e hipótesis planteadas en los otros apartados, nos daremos cuenta que existen algunas características potenciales de nuestros centros en la actualidad que nos permiten tener cierto grado de esperanza. Podemos dibujar un retrato-robot del tipo de institución educativa que, en la actualidad, se encuentra más preparada para hacer frente a algunas – o todas – las estrategias de innovación escritas:

- Una institución con un peso significativo de profesorado que centra su comportamiento profesional en las competencias

- Una institució instal·lada en una cultura escolar i professional de naturalesa comunitària
- Una institució amb una dinàmica i un ritme d'innovació que transmet la sensació de estar en moviment
- Una institució que pertany a un sistema educatiu el qual, més enllà de la integració, dissenya i executa polítiques inspirades en els principis, els valors i les estratègies de la inclusió

27

Les escoles que responen a aquest perfil – total o parcial - són pocs, però existeixen, i això suposa de per si un alicient per creure que les innovacions proposades són possibles, assolibles. De fet, l'experiència en formació i investigació en aquest terreny ens ha demostrat la veracitat d'aquesta afirmació. Si potser volem ressaltar que, com a quasi tot en la vida – i la vida de les organitzacions no és diferent –, lo difícil són els inicis. Per això se fan necessaris models que ens expliquen com arrossegar al professorat d'un centre educatiu cap a un procés d'interculturalització de la institució i la seva pràctica. Existeixen ja algunes propostes concretes al respecte - per exemple el model PIFDEI (Essomba, 2005b) -, però analitzar i discutir aquest tema, per la profunditat i l'amplitud d'abast que requereix, seria objecte d'una altra conferència.

28

BIBLIOGRAFIA

- Archer, L. (2005). Muslim adolescents in Europe. En Fülöp, M. & Ross, A. *Growing up in Europe today. Developing identities among adolescents*. Stoke on Trent : Trentham Books.
- Arredondo, P. (1996). *Successful Diversity Management Initiatives: a Blueprint for Planning and Implementation*. Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Banks, J. (1998). Approaches to multicultural curricular reform. En Lee, E., Menkart, D. & Okazawa-Rey, M. (Eds.) *Beyond Heroes and Holidays: A Practical Guide to K-12 Antiracist, Multicultural Education and Staff Development*. Washington, DC : Network of Educators on the Americas.
- Baudrillard, J. (1996). *El crimen perfecto*. Barcelona : Anagrama.
- Bauman, Z. (2005a). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona : Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2005b). *Identidad*. Madrid : Losada.
- Baytos, L. (1995). *Designing and Implementing Successful Diversity Program*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall and Society for Human Resource.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid : Siglo XXI de España.
- Besalú, X. (2004). La formació inicial en interculturalitat. En Jordán, J.A., Besalú, X., Bartolome, M., Aguado, T., Moreno, C. & Sanz, M., *La formació del professorat en Educació Intercultural* (pp. 11-48). Madrid : Ministerio de Educación y Los Libros de la Catarata.
- Bonal, X., Essomba, M.A. & Ferrer, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona : Editorial Mediterrània.
- Boutinet, J.P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris : Le Seuil.
- Carbonell, F. (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona : Editorial Mediterrània.
- Connerley, M.L. & Pedersen, P.B. (2005). *Leadership in a Diverse and Multicultural Environment*. Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Cox, T. (1994). *Cultural Diversity in Organizations. Theory, Research and Practices*. San Francisco CA : Berrett-Koehler Publishing, Inc
- Cox, T. & Ruby, L. (1997). *Developing Competency to Manage Diversity*. San Francisco CA : Berrett-Koehler Publishing, Inc.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany NY : State University of New York Press.
- Essomba, M.A. (2005a). *L'atenció a la diversitat a Catalunya. Debat en el sistema*

- educatiu*. Vic : EUMO Editorial.
- Essomba, M.A. (2005b). *Liderar projectos interculturales e inclusivos en la escuela. Los equipos directivos ante el reto de la diversidad cultural y la inmigración*. Documento en fase preparatoria de publicación.
- Essomba, M.A. (Coord.). (2003). *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona : Praxis.
- Fincher, C. (1998). Quality and Diversity: The Mystique of Process. En *IHE Perspectives*, Oct. 1998, Athens : University of Georgia.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona : Graó.
- Gorski, P.C. (2005). *Stages of Multicultural School Transformation*. En www.edchange.org/multicultural/papers
- Gorski, P.C. (2001). *Transforming Myself to Transform My School*. EUA : Hamline University.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon : Cromwell Press Ltd.
- Jordán, J.A. (2004). Introducción: La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural. En Jordán, J.A., Besalú, X., Bartolome, M., Aguado, T., Moreno, C. & Sanz, M., *La formación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 11-48). Madrid : Ministerio de Educación y Los Libros de la Catarata.
- Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2005a). *Datos y cifras. Curso escolar 2005/2006*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2005b). *Proyecto de Ley Orgánica de Educación*. Documento en preparación para publicación.
- National School of Government (2005). *The Diversity Excellence Model. The strategy and framework for implementing and measuring diversity in your organisation*. En www.nationalschool.gov.uk/diversity
- 30
- Peters, M. & Lankshear, C. (1996). Postmodern counternarratives. Giroux, H., Lankshear, C., Mc Laren, P. & Peters, M. (Eds.). *Counter Narratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York : Routledge.
- Rosado, C. (2005). *What makes a School Multicultural?* En www.edchange.org/multicultural/papers
- Ryan, J. (2005). *Inclusive leadership*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Sackney, L. & Mitchell, C. (2001). Postmodern expressions of educational leadership. En Leithwood, K. & Hallinger, P. (Eds.) *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht : Kluwer.
- Sadler, P. (2002). *Building Tomorrow's Company*. London : Kogan Page Business Books.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona : Ediciones Octaedro.
- Tedesco, J.C. (2004). Educació i igualtat d'oportunitats en els sistemes educatius. En Bonal, X., Essomba, M.A. & Ferrer, F. *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona : Editorial Mediterrània.
- UNESCO-Institute of Statistics. (2001). *Sub-Saharan Africa. Regional Report*. Nîmes : Societé Edition Provence.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London : Routledge.
- Wexler, P. (1993). Citizenship in the semiotic society. En Turner, B. *Theories of Modernity and Postmodernity*. London : SAGE. (segunda edició).
- Zeus, P. & Skiffington, S. (2004). *Behavioural Coaching. How to build sustainable, personal and organizational strength*. New York : McGraw-Hill.