

La atención a la diversidad cultural: el reto de las organizaciones escolares

Rosa M^a RODRÍGUEZ IZQUIERDO

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

„Alumnos del siglo XXI enseñados por profesionales del siglo XX en aulas del siglo XVIII“

(Brighouse, T. y Woods, D., 2001)

RESUMEN

La diversidad cultural es una nota que caracteriza las sociedades contemporáneas y que se refleja en nuestras escuelas. La institución escolar, nacida con fines "asimilacionistas", se enfrenta ahora con el reto de responder a la diversidad cultural creciente. Junto a la cultura "dominante oficial", el colectivo de alumnos de minorías étnicas procedentes de diversos países tienen derecho a ver sus distintivos culturales en el currículum y la organización del centro.

Con este artículo se pretende invitar a la reflexión sobre una situación real, cotidiana y emergente, como es el aumento de la presencia de minorías étnicas, de religiones y culturas en el espacio físico que configuran los centros educativos. En primer lugar, intentaremos recoger *los parámetros* desde los que podemos hoy leer las *nuevas realidades sociales y culturales*. ¿Cuáles son las nuevas demandas educativas en esta era marcada por la diversidad cultural? En un segundo momento, desarrollaremos el rol de la organización escolar en la atención a la diversidad cultural y analizaremos las respuestas que se están dando a este nuevo fenómeno. En tercer lugar, realizaremos unos breves apuntes sobre el modelo organizativo de los centros interculturales. Por último, aun reconociendo que seguramente no tendremos muchas respuestas a punto, intentaremos concluir con el grito esperanzado, "*¡Otro escuela es posible!*".

PALABRAS CLAVE

Diversidad cultural, minorías étnicas, organización escolar, escuelas interculturales.

ABSTRACT

Cultural diversity is a characteristic of our society reflected in our schools. The educational institution, born with a purpose of assimilation, is now challenged to give an answer to the increase of cultural diversity. Besides the "dominant culture", minority ethnic pupils coming from different countries have the right to be able to identify their cultural attributes in the curriculum and in the school organization.

The aim of this article is to elicit the reflection about a daily and emerging issue which manifests through the increase presence of ethnic minorities, various religions and diversity of cultures in our educational system. First of all, we try to gather some of the key issues of our social and cultural realities. What are the new educational challenges in this era characterized by cultural diversity? Secondly, we will develop the role of educational organization in order to give an answer to cultural diversity and we will analyze some of the solutions given to this phenomenon. Thirdly, we will offer some outlines about the educational model for intercultural schools. Lastly, in spite of not having many immediate answers, we will conclude with the hopeful cry, *another school is possible!*

KEYWORDS

Cultural diversity, ethnic minorities, school organization, intercultural schools.

1. LA NUEVA SITUACIÓN SOCIAL: ALGUNOS RETOS EDUCATIVOS

En este apartado pretendemos "*Entender las señales del presente*", como diría Coelho por boca del "Alquimista", No se puede perder de vista que vivimos en un mundo en cambio y que ante él la escuela no puede permanecer impasible. El cambio y la velocidad del cambio es un elemento fundamental del futuro, Un cambio sustancial lo constituye las manifestaciones de la diversidad cultural.

La nueva sociedad plantea retos y desafíos, exige cambios radicales y profundos que afectan a los sistemas educativos y a la educación formal. La educación entendida como un proceso a lo largo de toda la vida, la responsabilización educativa de los diferentes agentes que forman parte de una comunidad y la no delegación de responsabilidades en la escuela, la revalorización social y mayor cualificación de los y de las profesionales de la educación, la reafirmación de la educación como un instrumento poderoso de lucha contra las desigualdades y a favor de la cohesión social, la formación de una ciudadanía crítica e intercultural, más creativa y capaz de seleccionar y transformar la información en conocimiento, son algunos ejemplos de los retos a los que se ha de enfrentar la educación en el presente y en el futuro más inmediato si queremos construir la "sociedad educativa" - nuevo contexto sociocultural desde el que hacer oferta educativa- que propugna una educación cuyo objetivo fundamental es "aprender a ser" o lo que es lo mismo, "aprender a conocer", "aprender a hacer" y "aprender a convivir" (Delors, 1996).

En cualquier caso, se hace imposible recoger todos los retos que habíamos incluido al plantear un mundo en cambio. Acercándonos desde una apuesta socioeducativa, desde quien se implica y se preocupa por el crecimiento de las personas y las realidades sociales, volvemos a subrayar con más fuerza algunas urgencias de nuestra época. Vamos a enunciar una, brevemente, a la luz de los cambios globales que estamos experimentando en nuestra sociedad: la respuesta a la diversidad cultural.

No es fácil destacar algunas de las características más significativas del fenómeno multicultural sin caer en la simplificación excesiva, decir en pocas líneas lo que caracteriza esta sociedad y hacia dónde parece apuntar el futuro educativo en este sentido.

La multiculturalidad creciente de nuestras sociedades es un dato. Ésta realidad social que está haciendo que las sociedades cambien y sean cada vez más diversas y complejas culturalmente. En pocos años en España hemos pasado, por ejemplo, del mítico 2% de población extranjera a un porcentaje mucho más elevado". y ello sin considerar la variabilidad cultural procedente de minorías étnicas, como la gitana, o la producida por las diferencias nacionales existentes en Estados multinacionales o poliétnicos como el nuestro, siguiendo la terminología de Kymlicka/ .

¹ En Marzo de 2002 vivían en España 1.243.919 extranjeros con permiso de residencia, lo que supone un 3% de la población total. Javier de Lucas añade, para esa fecha más de 250.000 personas más viviendo en situación irregular.

² Hay que tener en cuenta que la multiculturalidad en España tiende a ser vista como "algo" que nos traen los inmigrantes, mientras que se ignora o despierta recelos cuando proviene de la etnia gitana o de las culturas nacionales internas del Estado Español. En Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Como se muestra a diario, la sociedad actual resulta enormemente variada, por lo cual lo que antes se consideraba "normal", ahora se ha convertido en "diverso". La diversidad constituye actualmente la norma, no la situación excepcional. Por tanto, en estos momentos, si la norma es la diversidad, de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo realista.

En definitiva, es imprescindible tener en cuenta este principio para la estructuración del sistema educativo, si se quiere dar una respuesta apropiada a la población escolar. Si, además, las diferencias se deben, en buena parte, a las distintas culturas de las personas que conviven, la interculturalidad como modelo de ciudadanía y la educación intercultural como pauta metodológica y organizativa de los centros se convierten en los ejes para nuestro desarrollo futuro.

2. EL ROL DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL: ¿QUÉ SE HACE?

Gairín afirma que (2000) el contexto organizativo resulta ser el elemento substancial de la acción educativa al prolongar el esfuerzo individual del profesor en otros niveles, en otros momentos y en otras personas. Además, de disminuir las resistencias y dificultades que pueden encontrar las iniciativas aisladas puede proporcionar ayudas personales, materiales o funcionales que faciliten su desarrollo.

En este sentido, para que los centros educativos puedan responder a las exigencias educativas y sociales, que deben disponer de un margen de autonomía de gobierno, de organización y de diseño curricular que le permita adecuar su actuación de forma idónea a la atención educativa personalizada que ha de ofrecer a su alumnado. De este modo, la educación institucional atenderá a la diversidad sociocultural y, por lo tanto, será capaz de alcanzar la calidad educativa que la sociedad demanda y que, de otra forma, es imposible ofrecer. Un centro y un aula que partan de la base de trabajar con grupos homogéneos (falsos por principio: no somos todos iguales, somos todos diferentes) no responderá nunca a las características de cada alumno o alumna, ya que se dirigirá a un "alumno estándar", a un "alumno virtual" que no existe, y dejará al margen a todo el que no se ajuste a ese pretendido término medio.

La autonomía del centro escolar resulta, por tanto, un elemento imprescindible para que éste pueda adaptar las normas generales a las situaciones particulares que se presentan en el día a día de la práctica educativa. ¿Qué tipos de autonomía desarrollan los centros docentes para cumplir con su compromiso de atención a la diversidad?

Nos parece fundamental para comprometer e implicar a todos los miembros de la escuela en el proceso de mejora, revisar la situación de partida, valorar por qué se está donde se está, y determinar a dónde se quiere llegar.

3 Tanto desde el marco legal de la LOGSE (Título *M*. De la calidad de la enseñanza. Art. 57.4) como de la LaCE (Título *V*. De los centros docentes. Art. 69) se plantea la posibilidad de la autonomía organizativa de los centros.

Revisaremos el informe práctico-teórico del análisis realizado por un grupo de expertos de las ocho provincias de la Junta de Andalucía (IM5ERSO; 2003)⁴. En el trabajo de campo se recogen las opiniones de directores y directoras de centro, inspectores e inspectoras, técnicos de la Consejería de Educación y profesorado especializado en atención a la diversidad. Mediante un cuestionario autoadministrado (que se adjunta en el anexo) y la realización de entrevistas en profundidad analizaremos reflexivamente los datos cuantitativos y cualitativos recogidos.

Como se detectó en anteriores informes realizados en Almería, Barcelona y Madrid, los cambios organizativos desarrollados por los centros para dar respuesta a las nuevas situaciones de diversidad cultural se centran básicamente en la modificación que el centro adopta en la agrupación del alumnado. Un 81,3% introduce cambios en este aspecto, junto con la apertura del centro a la sociedad. Dos variables que aunque no pueden considerarse equivalentes, señalan modificaciones importantes en relación con el concepto de gestión del centro.

La modificación de los criterios de agrupamiento de los alumnos es la que resulta más significativa ya que suele implicar una concepción de los grupos excesivamente homogénea. La distribución de grupos se realiza priorizando indicadores como el conocimiento de la lengua, los estudios realizados, el nivel formativo, las dificultades ante el aprendizaje o el nivel de adaptación a las normas escolares. El profesorado parece mostrar preferencia por grupos que se caractericen por la homogeneidad de los alumnos, de forma que puedan adaptarse por igual al conjunto de la clase, tanto en los objetivos, como en el curriculum, la metodología formativa y la temporalización. Claro ejemplo de esta visión de los grupos formativos son las Aulas Puente o Aulas Enlace que se están imponiendo en las políticas educativas de las Comunidades Autónomas. El peligro de esta concepción del alumno como parte de un grupo de nivel similar es la pérdida de las diferencias y la adaptación de las expectativas de éxito escolar al "mínimo". Es decir, la agrupación por niveles puede producir una visión del "grupo-clase" estereotipada, influyendo tanto en las actitudes del alumnado que pueden sentirse percibidos en una categoría determinada, como en el profesorado que adecuará sus estrategias formativas a las expectativas que tenga sobre estos",

Frente a este concepto excesivamente monocorde del aula se están poniendo en marcha experiencias que parecen influir muy positivamente en el proceso de aprendizaje individual del alumnado. La posibilidad de contar con dos profesores en un

⁴ Este informe pretende ser un análisis exploratorio de las diversas actuaciones a favor de la integración socioeducativa, dirigidas hacia la promoción de una convivencia intercultural. En el mismo, se ha procedido a la identificación y análisis de acciones positivas para la integración socioeducativa de los menores inmigrantes y sus familias. Para ello se ha recurrido a un análisis bibliográfico, documental y a la realización de trabajo de campo a través de metodología cualitativa para la recogida de datos.

⁵ Para Stoll y Fink (1999) uno de los elementos que suelen estar presentes en una escuela educativamente eficaz es las *expectativas altas sobre la capacidad del alumnado para aprender*. Se espera que cada estudiante pueda aprender de manera adecuada y que aprenderá; que se responsabilizará de su propio proceso; y que no se sentirá satisfecho con actuaciones meramente reproductivas. Estas expectativas se comunican al alumnado de forma explícita, no solo de palabra, sino también de obra, poniendo en práctica un sistema de enseñanza que suponga un desafío intelectual para el alumnado.

grupo, de forma que puedan prestar atención individualizada u organizar grupos de trabajo. Metodológicas que impliquen el apoyo de los propios compañeros en el aprendizaje o resolución de problemas, la inclusión de padres y madres en momentos determinados del horario escolar o los horarios flexibles, de forma que aquellos alumnos que lo necesiten puedan acudir a clases de refuerzos en algunas horas del periodo lectivo, son algunas de las propuestas alternativas al agrupamiento homogéneo de los alumnos.

Este tipo de respuestas, detectadas y analizadas en la primera parte del mencionado informe, responde a un modelo de escuela donde la institución se adapta a las necesidades de cada alumno y alumna y no es el alumno y alumna quien se adapta a las necesidades de la institución educativa.

Estas propuestas, en las que se tiene en cuenta la diversidad y se priorizan las necesidades del alumnado, lleva implícitos cambios importantes en la estructura del centro como son el cambio en la selección y asignación del profesorado, la inclusión de nuevas optativas o la creación de más líneas para el centro.

En aquellos centros donde se han realizado cambios en la estructuración de las aulas como son la atención a la diversidad, proyectos formativos individualizados y que han puesto en práctica medidas alternativas en la organización de las clases, los equipos directivos entrevistados manifiestan que es imprescindible contar con un equipo de profesorado preparado para trabajar en este tipo de situaciones, así como comprometidos con el proyecto de centro. Valoran la formación inicial y continua del profesorado, el trabajo en equipo y su implicación en el proyecto educativo del centro. En definitiva, para los miembros de equipos directivos, la puesta en práctica de modelos alternativos precisa de profesionales con capacidad para adaptarse tanto a la diversidad del alumnado como a las diferentes propuestas organizativas que se requieran en el centro.

En determinados centros se sugiere la posibilidad de seleccionar al profesorado en función de las características del centro, asignándole los grupos de acuerdo con su capacidad de adaptación ante la diversidad, además se propone la posibilidad de compensar la dedicación del profesorado en aquellos centros que precisan de medidas de atención específicas.

En el mencionado informe se recogen datos relativos al grado de transformación de la organización del centro de aspectos relativos a: el comedor, las actividades de recuperación apoyo, las actividades complementarias, las adaptaciones curriculares, la decoración del centro, el papel de las nuevas figuras profesionales (mediador intercultural, traductores, psicólogos interculturales, etc.), los materiales didácticos, los servicios de apoyo, la acción tutorial o los programas de Educación en Valores, entre otros. Acciones positivas, todas ellas que requieren de una reconceptualización cuando se trata de dar respuesta a las necesidades educativas que presentan las alumnas y alumnos pertenecientes a minorías étnicas y que por falta de espacio no podemos destacar. En expresión afortunada de Eduardo Galeano (1998) nos aproximamos a lo que literalmente significaría la famosa frase de "*Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*".

La primera apreciación que surge tras la observación y sistematización de las experiencias en los centros, nos lleva a ver que tras el aumento de la diversidad so-

ciocultural se produce, en los centros, un aumento de la complejidad. Como respuesta la comunidad educativa ofrece un aumento de la variedad de medidas. Dicho de otro modo, la diversidad deviene en complejidad y esta se aborda desde un cambio organizativo que se caracteriza por la flexibilidad y variedad de respuestas educativas. Lo primero que cambia en los centros, que llevan a cabo una buena práctica intercultural, es su "*cultura organizativa*", que se torna menos mecánica y lineal y más flexible y cambiante, según la circunstancia de cada centro.

En definitiva, consideramos que hay que tener en cuenta la diversidad sociocultural como un eje transversal, lo que implica modificaciones profundas en el ámbito organizativo. Se trata de promover procesos continuos y permanentes, no reducidos a campañas puntuales, que impregnen todo el contexto de la acción en todos sus elementos. Se imponen actuaciones que van más allá del trabajo en una determinada actividad y que implican la modificación de las estructuras de funcionamiento, el cambio de actitudes y prácticas del personal, el trabajo colaborativo o el desarrollo de programas paralelos y complementarios.

3. DESARROLLO ORGANIZATIVO INTERCULTURAL

Resulta obligado hacer alguna puntualización, aunque sea breve, en relación con el modelo organizativo de los centros. Llevar a cabo cualquier experiencia de respuesta a las minorías étnicas sin modificar la organización, métodos de enseñanza y dinámica escolar, es un proyecto abocado al fracaso desde sus comienzos. Si el currículum es flexible, y pretende aplicarse mediante las adaptaciones necesarias en cada caso, intentando que el sistema se ajuste al alumno y no el alumno al sistema, se hace imprescindible que la organización lo permita, ya que un marco organizativo rígido impide la puesta en práctica de muchos proyectos curriculares perfectamente pensados desde un punto de vista teórico.

El entorno escolar debe asumir un modelo organizativo flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de manera que el acceso a la *cultura escolar* se acomode a las exigencias de intereses y motivaciones culturales, ritmos y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa esta *cultura escolar*.

Insistimos en la idea de que para que la integración escolar sea realidad y podemos ir más allá de la mera escolarización es necesario introducir cambios importantes en los centros educativos. Formas de organización y estrategias variadas que permitan dar respuesta a puntos de partida distintos, necesidades e intereses diversos y peculiares intensidades de esfuerzos requeridos (Gimeno, 1995).

Una escuela solamente puede poner en práctica la pedagogía de la diversidad, en el marco de un proyecto asumido por toda la comunidad educativa. Este proyecto se ha de caracterizar por el realismo que emana del conocimiento de los propios recursos y exigencias que conlleva la actividad emprendida. Como afirma Bolívar (2001: 66):

„Los cambios a nivel de aula no se pueden mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración de centro que hagan también posible el compromiso y la implicación“.

Se ha creado una nueva palabra, el "empowerment" o empoderamiento (Shor, 1992). La educación para el "empowerment" exige tomar seriamente en consideración las fortalezas, experiencias, estrategias y metas que tienen los miembros de los grupos pertenecientes a minorías étnicas. También implica ayudar a estos grupos a analizar y comprender la estructura social y a desarrollar las capacidades necesarias que les posibilite conseguir sus metas de forma satisfactoria. Todo ello nos remite a trabajar para hacer posible una "educación para todos en orden a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje" (UNESCO, 1990) en el marco de una pedagogía de la equidad. Para Bartolomé (2002:12):

"Ésta se da cuando el profesor o profesora orienta todo su esfuerzo a conseguir una calidad mayor del aprendizaje en todo su alumnado, independientemente de su origen racial, su procedencia cultural, su género o preferencia sexual, su clase social, etc. Todas estas actividades de la escuela quedan afectadas por este enfoque, que busca, sobre todo una auténtica igualdad de oportunidades para todo el alumnado".

Sin duda la pedagogía de la equidad reclama estrategias de discriminación positiva pero se abre a otros muchos caminos que vamos a enumerar sucintamente:

- a) Cambios organizativos: agrupamientos, horarios flexibles, adaptaciones curriculares... para atender las nuevas necesidades y que favorezcan la comunicación y el conocimiento de otras culturas, formas de vida ...
- b) Cambios en los programas para facilitar el logro académico y la integración social de los grupos en desventaja: programas de diversificación curricular o de garantía social; desarrollo del curriculum a partir de situaciones problemáticas de la comunidad, etc.
- e) Cambios en las metodologías, favoreciendo aquellas que ayudan al alumnado a crecer como personas desde el reconocimiento' de sus propios valores, sabiendo que su contribución al grupo es necesaria y aprendiendo por ello a unir sus esfuerzos con otros para alcanzar metas significativas. Destaca con luz propia el aprendizaje cooperativo y sobre él se han escrito numerosos trabajos. En castellano recordamos las obras de Ovejero (1990), Santos Rego (1994), la traducción de Slavin, el autor más destacado en este tema o el de Mir (1998), donde se ofrecen diversas aproximaciones al mismo.

Desde una tradición diversa, la clase cooperativa de Freinet ha adquirido un nuevo impulso en los enfoques actuales de educación para la ciudadanía intercultural. Una práctica síntesis puede verse en la obra de Le Gal (1999). Uno de sus pilares fundamentales es el desarrollo de instituciones o dinámicas que permiten repartir el poder. Entre ellas encontramos la creación de Asambleas de clase o Consejos Escolares

res, la distribución de responsabilidades y la elaboración, por parte del alumnado, de sus propias leyes y reglas.

Es necesario que la organización sea lo suficientemente abierta y flexible para seguir adaptándose a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, sea este inmigrante o no. Para ello sería conveniente, entre otras medidas tener en cuenta las siguientes:

- Participación de las familias en el proceso educativo.
- Información suficiente y adecuada sobre el proceso de matriculación.
- Mayor transparencia en los procesos de adscripción de centro.
- Evitar la concentración artificial. No segregar en nombre de la libertad de elección de centro.
- Acogida (programa de acogida socioafectiva, crear un tutor/a de acogida).
- Programas para la atención de los alumnos y alumnas de incorporación tardía.
- Aprendizaje de la lengua.
- Acción tutorial (individual y grupal).
- Comedor (que contemple la diversidad cultural).
- Relaciones con servicios sociales de los ayuntamientos.
- Mediador intercultural en el centro.
- Temas transversales y programas de Educación en Valores.
- Elección de materiales curriculares y recursos pedagógicos interculturales.
- Realización de investigación en el centro desde la reflexión de la propia práctica educativa.

Sin duda, todos estos procesos que estamos narrando tienen su repercusión en la organización educativa" y en la propia concepción de la comunidad escolar. Esta puede convertirse, desde esa apuesta por grupos marginados, en *comunidad de aprendizaje*, donde padres, alumnos, educadores, voluntarios, sueñan juntos las finalidades educativas y se comprometen activamente para alcanzar metas que rompen todas las expectativas habituales ante este tipo de colectivos.

Las comunidades de aprendizaje son organizaciones que aprenden (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2000), dedican una atención especial a la creación y mantenimiento de un clima de trabajo que potencia las relaciones colegiadas y el trabajo conjunto, el compromiso con la colaboración entre compañeros y con el desarrollo del centro. Surge, de esta forma, una nueva concepción del centro escolar como

⁶ Recordemos, por ejemplo, el énfasis puesto por los movimientos de educación popular en la dimensión organizativa, con la que ha de articularse la construcción activa del conocimiento. Y es que la metodología empleada: partir de la práctica, teorizar, volver a la práctica, facilita el proceso de toma de conciencia y compromiso en una práctica transformadora. Véase, por ejemplo Bartolomé, M y otros (1989). *Concepción metodológica de la educación popular*. Eje Cultural, N° 20. Madrid: CEVE.

⁷ Para una revisión de la literatura al respecto ver: R. Faris y W. Peterson: *Learning Based Communities: Lessons learned for British Columbia*, Paper submitted to the Ministry of Community Development, Cooperative and Volunteers. Canada, July, 2000. Para una revisión del concepto desde la perspectiva estadounidense, ver *Learning Communities*, ERIC Digest 1999.

tarea colectiva, como foro de discusión, análisis y reflexión conjunta sobre lo que está pasando ahora y sobre lo que se quiere alcanzar en el futuro.

Si consideramos a la *organización que aprende* como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en las que trabajan.

Las comunidades de aprendizaje se caracterizan por poseer unos valores y una visión compartida, responsabilidad colectiva respecto al aprendizaje de los alumnos y alumnas, investigación profesional reflexiva, colaboración y promoción del aprendizaje en grupo e individual. Son escuelas comprometidas con esfuerzos continuos de mejora e investigación, tanto de las condiciones internas de la escuela como de los desarrollos externos a ésta, en lugar de ser simplemente reactivas a las iniciativas gubernamentales o de la inspección. Están abiertas al cambio y la experimentación y se comprometen en la mejora continua a través de la investigación de las prácticas existentes y de la adopción de innovaciones fundamentadas empíricamente (Joyce *et al.*; Hopkins, 2001; Stoll, 1999).

Para finalizar este apartado incluimos un cuadro comparativo de un centro educativo tradicional y un centro intercultural en sus dimensiones más relevantes (Gairín, 1997)⁸ que nos puede proporcionar pistas para realizar diagnósticos iniciales del estado en que se encuentran nuestros centros:

CENTRO EDUCATIVO TRADICIONAL	CENTRO EDUCATIVO INTERCULTURAL
Cerrado en sí mismo	Versátil
Dirección unipersonal	Dirección participativa
Currículo uniforme	Currículo diferenciado
Metodología indiferenciada	Metodología individualizada
Disciplina formal	Disciplina centrada en las exigencias de la actividad y de la relación social
Evaluación discontinua	Evaluación continua
Agrupamiento rígido de alumnos	Agrupamiento flexible de alumnos
Profesor autosuficiente	Enseñanza en equipo
Uniformidad del espacio	Diversidad del espacio
Escasez de recursos	Abundancia de recursos para el aprendizaje
Uniformidad de horarios	Horarios flexibles

⁸ Citado en Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

4. OTRA ESCUELA ES POSIBLE

El análisis de los retos ha podido parecernos un peso excesivo para cargar sobre nuestros hombros. Con frecuencia captamos esa sensación de que el mundo que nos ha tocado vivir no nos gusta pero que cambiarlo resulta demasiado difícil.

El malestar es importante. Es el comienzo de una conciencia colectiva, la mirada que se ha dejado afectar por lo que ve, la inteligencia que se carga con el peso de una emoción que nos desborda. También significa pasar de una declaración genérica de principios a la inmediatez de una acción. Pero no es suficiente.

Hay que poner manos a la obra. Hay que empezar haciendo. Empezar cambios pequeñitos pero sistemáticos y consensuados. Además, la globalidad de los problemas exige globalidad de las soluciones. En este sentido es muy útil la recomendación de Max-Neef (1994): *"Ante grandes problemas muchas soluciones pequeñas, coordinadas, coherentes"*.

Es importante cuando surgen las dificultades saber que no estamos solos en la búsqueda de una escuela mejor, que responda más satisfactoriamente a las necesidades e intereses de todos. Es preciso que la búsqueda sea compartida. Que se creen grupos de trabajo y redes de centros donde se puedan ir compartiendo las incertidumbres y las certezas de estas nuevas respuestas que están aún por crear.

Esto no es posible hacerlo por libre, es preciso "aunar esfuerzos" entre las distintas instancias implicadas: administración, escuela, asociaciones, etc. y teniendo como presupuesto de partida la imprescindible participación de todos los sujetos implicados.

Estamos convencidos de que es posible atender a la diversidad transformado el sistema para hacerlo funcionar. Pero ello requiere tiempo, recursos y los apoyos necesarios de las administraciones implicadas. La solución no es simple y no podemos dejar todo el peso sobre el sistema educativo. Las voluntades políticas son decisivas a la hora de generalizar unos principios que hagan posible una convivencia intercultural, pues la diversidad cultural y la exclusión social son ya una realidad presente en muchas de las aulas de la geografía española. La cuestión está, en términos de Freire (1997: 63), *"en como transformar las dificultades en posibilidades"*. Es la misma idea que expresó con sencillez Leacock (citado por Fullan 2002: 153), *"Tal vez sean aquellos que más hacen los que más sueñan"*.

Se trata, en definitiva, de una propuesta ética, política y pedagógica de transformación para la construcción de una sociedad verdaderamente intercultural, cimentada sobre la vivencia de los derechos y el cumplimiento responsable de los deberes y obligaciones. En palabras de Tedesco (1995:73):

"Ningún sistema basado en la exclusión y el autoritarismo puede ser sustentable en el largo plazo. Es por eso por lo que la demanda de calidad para todos, basada en el supuesto según el cual todos los seres humanos son capaces de aprender, constituye la alternativa socialmente más legítima. Esta exigencia de democratización en el acceso al dominio de las competencias socialmente más significativas tiene, además de un componente ético, un evidente fundamento sociopolítico".

Entre los medios necesarios para realizar una intervención socioeducativa con estas características señalamos:

- La reflexión sobre la práctica, con el fin de mejorarla.
- La convivencia y la observación directa de los educadores para la detección de necesidades educativas.
- La mejora de la calidad del contexto como elemento básico de prevención del fracaso escolar y de la exclusión social.
- La coordinación como elemento esencial de la acción, tanto a nivel interno como externo.
- La construcción del conocimiento y del saber teniendo en cuenta sus dimensiones sociales y afectivas.
- La inclusión de la evaluación y la participación como acciones y procesos relevantes.

Avanzar en la nueva dirección exige "aprender a desaprender" y ser capaces de desestandarizar las prácticas; también el saber analizar y distinguir las resistencias al cambio que se disfraza de discursos progresistas que ocultan una estabilidad deseada en los comportamientos y una falta de interés por reforzar los fundamentos ideológicos, éticos, políticos y culturales que sustentan los nuevos planteamientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, M Y otros (1989). *Concepción metodológica de la educación popular*. Eje Cultural, N° 20. Madrid: CEVE.
- Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación interculturalo* Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y vuelta: Redimensionar el asesoramiento. En J. DOMINGO (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Brihouse, T. y Wooods, D. (2001). *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación. Madrid: Santillana.
- Faris, R. y Peterson, W. (2000). *Learning Based Communiities: Lessons learned Jor British Columbia*, Paper submitted to the Ministry of Cornmunity Development, Cooperative and Volunteers. Canada, [uly, 2000.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (1998). Estadios de desarrollo organizativo: De la organización como estructura a la organización que aprende. III Jornadas Andaluzas sobre Organiza-

- ción y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de Diciembre de 1998. En M., Lorenzo y otros (coord.) (1999). *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Volumen I. Granada: Grupo Editorial Universitario, p.p. 47-91.
- Gairín, J. (2000). La investigación sobre enfoques organizativos en educación. VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Granada, Diciembre. En M., LORENZO Y otros (Coord.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Volumen II. Granada: Grupo editorial Universitario, p.p. 867-918.
- Gairín, J. (2000). Una escuela para todos: Un reto social y educativo. *Congreso Internacional sobre Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Universidad de Zaragoza, Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, Zaragoza, 4 - 8 julio del 2000. (ponencia multicopiada).
- Galeano, E. (1998). *Patatas Arriba. La Escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristan, J. (1995). "¿Qué son los contenidos de enseñanza?". En J. Gimeno Sacristan. y A. Pérez Gómez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the Challenge. An Improvement Guide for Schools Facing Challenging Circumstances*. London: Department for Education and Skills, IMSERSO (2003). Red de menores extranjeros escolarizados. Acciones positivas para la integración socioeducativa. Madrid.
- Joyce, B.; Calhoun, E. y Hopkins, O. (1999). *The Net Structure of School Improvement*. Ballmoor, Bucks: Open University Press.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Le gal (1999). *Cooperer pour développer la citoyenneté*. Paris: Hatier.
- Max-Neef, M. A. (1994). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.
- MIR (Coord.) (1998). *Cooperar en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Ovejero, A. (1990). El trabajo cooperativo como solución a los problemas escolares. En *Psicología Social y Educación*. Universidad de Oviedo: ICE.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Rego, M. (1994). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: Servicios de Publicaciones e Intercambio Científico Universidad de Santiago/PPU: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Shor, L. (1992). *Empowering Education*. USA: University of Chicago Press.
- Stoll, L. (1999). Realizing our potential: understanding and developing capacity for lasting improvement'. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), pp. 503-532.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Santillana.
- UNESCO «1990). Declaración Mundial sobre "Educación para todos" y marco de acción para Satisfacerlas necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de Marzo, 1990. www.oel.es/efa2000jomtien.htm.