

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
México

2010

LA INTERCULTURALIDAD Y EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Fidel Molina

Ra Ximhai, enero-abril, año/Vol. 6, Número 1
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 131-143



e-revist@s



LA INTERCULTURALIDAD Y EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS

INTERCULTURALITY AND THE ROLE OF TEACHERS IN THE EDUCATIONAL REFORMS

Fidel Molina

Departamento de Sociología. Universidad de Lleida (España). Correo electrónico: molina@geosoc.udl.cat

RESUMEN

Las reformas educativas responden a las orientaciones de las diversas políticas educativas que (re)formulan los objetivos de la educación en función de las nuevas necesidades sociales, económicas y culturales, y que se han detectado a través de un diagnóstico educativo de la realidad sociopolítica en la que se enmarca. Uno de los agentes fundamentales para llevar a cabo las reformas educativas es el profesorado. Por ello, hemos realizado una serie de investigaciones, cualitativas y cuantitativas, en la última década, profundizando en la voz del profesorado y en el aspecto preponderante de los cambios propuestos que es “la atención a la diversidad” y más concretamente, de la diversidad cultural. Las investigaciones y reflexiones teóricas se han centrado en España (y como estudio de caso, Cataluña), pero también han comportado el estudio de otras realidades iberoamericanas como la Transformación Educativa en Argentina (básicamente la región NOA) y en relación con el desarrollo de la Educación Intercultural y la Educación Intercultural Bilingüe en países como México, Brasil y Guatemala, principalmente. De todo ello, se desprenden una serie de resultados y orientaciones que nos deben servir para la reflexión y la acción educativa (sociocultural y política). Así, en algunas regiones se pueden estar dando lo que algunos científicos denominan “el drama del desarrollo” con los recientes megaproyectos de transformación educativa que no impiden –o, incluso, facilitan- la segmentación educativa, coexistiendo realmente más de un sistema educativo en el propio país. Hay que repensar el modelo integrador de la escuela que nace con la modernidad y es cuestionada con ella. En todo caso, y fruto del trabajo de campo realizado (observación participante, entrevistas y encuestas), podemos concluir que entre las líneas maestras que se pueden considerar como elementos clave para considerar que un centro trabaja en un sentido intercultural e inclusivo, destacan las relacionadas con la implicación del profesorado que se encuentra apoyado por las familias y la administración: buena formación de los tutores, un equipo directivo que ejerce un liderazgo claro y positivo, planteamiento de proyectos y actividades que relaciona el centro con el entorno, existencia de un plan de acción tutorial compartido que sigue el profesorado y que facilita la relación interpersonal y ayuda a la orientación a los alumnos.

Palabras clave: Sociología de la Educación, Diversidad Cultural, Educación Inclusiva.

SUMMARY

The educational reforms respond to the orientations of diverse educational politics which (re)formulate the objectives of the education in function on new social, economical and cultural needs, and that has been detected through an educative diagnosis of the sociopolitical reality in which is frame. One of the fundamental agents to carry out the educational reforms are the teachers. Because of it, we have carried out a series of investigations, qualitative and quantitative, in the last decade, deepening in the voice of the teacher and in the preponderant aspect of the changes proposed that is “the attention to diversity” and more concretely, of the cultural diversity. The investigations and theoretical reflexions have been center in Spain (and as case study, Cataluña), but they also have behaved the study of other latin american realities like the Educative Transformation in Argentina (basically the NOA region) and the relation with the development of Intercultural Education and Bilingual Intercultural Education in countries as Mexico, Brasil and Guatemala, mainly. Of all it, there has been a series of results and orientations that must serve us for the reflection and the educative action (sociocultural and political). Thus, in some regions there must be being given what scientist may call “drama of development” with the recent megaprojects of educative transformations which no avoid –or even, facilitate- the educative segmentation, coexisting more than one educative systems in the own country. We must think about the integrative model of school that is born in modernity and is question with it. In every case, and as a fruit of the field work carried out (participating observation, interviews and surveys), we can conclude that among the masters lines being consider as key elements to consider that a center works in an intercultural and inclusive sense, are emphasize those related with the implication of teachers that is supported by families and the administration: good formation of the tutors, a directive team with clear and positive leadership, posing projects and activities relating the center with the environment, existence of a plan of shared tutorial action followed by teachers and that can facilitate the interpersonal relation and aids to the students orientation.

Key words: Sociology of Education, Cultural diversity, Inclusive Education.

INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas responden a las orientaciones de las diversas políticas educativas que (re)formulan los objetivos de la educación en función de las nuevas necesidades sociales, económicas y culturales, y que se han detectado a través de un diagnóstico educativo de la realidad sociopolítica en la que se enmarca. Uno de los agentes fundamentales para llevar a cabo las reformas educativas es el profesorado. Por ello, hemos realizado una serie de investigaciones, cualitativas y cuantitativas, en la última década, profundizando en la voz del profesorado y en el aspecto preponderante de los cambios propuestos que es “la atención a la diversidad” y más concretamente, de la diversidad cultural. Las investigaciones y reflexiones teóricas se han centrado en España (y como estudio de caso, Cataluña), pero también han comportado el estudio de otras realidades iberoamericanas como la Transformación Educativa en Argentina (básicamente la región NOA) y en relación con el desarrollo de la Educación Intercultural y la Educación Intercultural Bilingüe en países como México, Brasil y Guatemala, principalmente¹. En este sentido, hay un doble común –pero complejo– denominador: el intento de superación del modelo escolar en el que el docente tiene el saber y es el elemento integrador y vehículo controlable desde el punto de vista social y “prisionero” de ciertas certezas de lo que es educación (uniformizar a través de normas, valores, conducta, tradiciones, etc.); y la propuesta intercultural de reconocimiento de la diversidad como un elemento necesario y enriquecedor que de respuesta al modelo homogeneizador puesto en crisis por el desarrollo técnico, económico y político de la *glocalización*, con sus ambivalencias y contradicciones. La complejidad de todo ello se pone de relieve en las voces del profesorado que

también son diversas, pero que se sustentan en una necesidad perentoria de dar respuesta a los nuevos desafíos, que ya no lo son sólo desde el punto de vista de docentes, sino también de educadores.

Investigación y reflexión: complejidades

De todo ello, se desprenden una serie de resultados y orientaciones que nos deben servir para la reflexión y la acción educativa (sociocultural y política). Así, en algunas regiones se pueden estar dando lo que algunos científicos denominan “el drama del desarrollo” con los recientes megaproyectos de transformación educativa que no impiden –o, incluso, facilitan– la segmentación educativa, coexistiendo realmente más de un sistema educativo en el propio país. Hay que repensar el modelo integrador de la escuela que nace con la modernidad y es cuestionada con ella. La modernidad planteó y plantea –además de innovaciones tecnológicas y científicas– fundamentos ideológicos que están vigentes actualmente, a pesar de las críticas de los postmodernos o de algunos de los propios “modernos” resalten sus limitaciones y contradicciones. Entre éstas nos encontramos con la situación educativa, compleja pero atractiva, que basada en la igualdad de oportunidades, se ha presentado como un derecho para todos los ciudadanos. Ello no obstante, la modernidad no ha resuelto satisfactoriamente la paradoja doblevincular entre igualdad y diferencia, entre la realidad y el derecho de ser iguales y diferentes. Nos situamos, básicamente, entre el universalismo (¿occidental?) y el relativismo cultural; es difícil combinar estas diferencias culturales y la igualdad para todos. La propuesta que aparece con más posibilidades, después de nuestras investigaciones, es la interculturalidad. No está exenta de limitaciones cuando se lleva a la práctica, pero creemos que es una buena orientación para las reformas educativas actuales.

En este sentido, el profesorado es un agente fundamental en el desarrollo de las políticas educativas interculturales y de las reformas educativas en general. De hecho en nuestro estudio de caso en Cataluña (y corroborado en otros estudios similares) se señala que entre los elementos que pueden contribuir al mayor éxito de los inmigrantes y las minorías étnicas son el trabajo en equipo del profesorado y el clima en las

¹ Investigaciones y encuentros de reflexión teórica e investigativa del GESEC en Argentina y España (Molina, F. y Yuni, J., 1997-2000; “Reforma Educativa, Cultura y Política”), del GESEC y la RINEIB (Argentina, Brasil, México: 2002-2007 y 2007-2010); del proyecto “Las voces del profesorado ante la Reforma” (ICE Universidad de Lleida, 1999-2000) y “La convivencia intercultural en primaria y secundaria en Cataluña” (proyecto ARIE, 2007-2010).

aulas, implicando a todo el alumnado en el éxito del grupo. Se señala también la importancia de la implicación de la familia en la escuela y el desarrollo de proyectos de centro (educación comunitaria, educación inclusiva, etc.). También se considera que la gestión del currículum intercultural suele estar peor resuelta en secundaria (41,6%) que en primaria (34,5%), igual que el seguimiento y la evaluación del alumnado recién llegado o de minorías culturales.

En palabras de Hargreaves, la idea de la voz de los profesores se refiere, en un sentido político, al derecho de hablar y a estar representado... y en muchas ocasiones ni se sienten representados ni participantes activos de las reformas que se anuncian. En algunos grupos de discusión y/o en entrevistas en profundidad, dichas quejas se sustentan de manera clarificadora: “es que yo en la Reforma, es una especie de caos, vas sacando la cabeza, sí porque es eso... he ido a aquel cursillo, se lo explico a mis compañeras, ellas te explican a ti, pero desde arriba, olvidadas”, “se ha olvidado y se ha dejado de la mano de Dios, precisamente a los actores de primera fila, a la gente que ha de cambiar de mentalidad y pasar de una aplicación de unos conocimientos a una creación de un sistema educativo, como son los profesores”, etc. Y, en relación con la atención a la diversidad, las opiniones –en ocasiones- no son más halagüeñas: “La administración espera del voluntarismo constante de los maestros para que solucione o tire adelante la diversidad”; aunque también es cierto que se valoran los esfuerzos realizados en los últimos años (2005-2010) en relación con los planes de educación intercultural.

Entre la igualdad y la diversidad: reformas educativas igualitarias u homogeneizadoras?

Las reformas educativas de la “escuela” moderna suelen plantearse en el marco de la búsqueda de la igualdad de oportunidades, o al menos parece indiscutible un objetivo de escolarización prácticamente universal para unas ciertas edades que comprenden la infancia y la adolescencia: de 6 a 12 años, de 6 a 14, de 6 a 16 años (de 3 a 18 años?).

Este planteamiento igualitario se ha confundido en la mayoría de las reformas educativas con la homogeneización, pensando en que eran

sinónimos igualar y unificar. En la actualidad, bajo la idea de la interculturalidad, la comprensividad y la inclusividad, esto parece que al menos, teóricamente, está superado. En ocasiones no hay nada más injusto y lejano a la equidad que tratar a todos de la misma manera, sin contemplar las diferencias que, por otra parte, a todos nos compete: somos todos iguales y diferentes.

En nuestro trabajo de campo en Argentina (básicamente la región NOA –Catamarca y Jujuy-) y en España (centrándonos como estudio de caso en Cataluña), hemos podido articular un discurso basado en la experiencia de sucesivas reformas educativas, que plantea la necesidad de una reforma educativa intercultural e inclusiva.

En este sentido, podemos destacar de manera casi paradigmática el caso de Argentina², como país de inmigración que a finales del siglo XIX y gran parte del XX desarrollaba una enriquecedora sinergia entre inmigración y vitalidad cultural, socioeconómica, etc. Argentina ha tenido la triple construcción identitaria como estado-nación del siglo XIX, como identificación singular de un país a medio camino entre el autoreconocimiento como pueblo iberoamericano y europeo, y una nueva identificación histórica ensamblando lo anterior con lo indígena. Es por ello que en pleno siglo XXI las reformas educativas tendrían que contemplar un enmarque de Educación Intercultural³ que posibilitara la articulación de la complejidad.

La denominada “identidad de los barcos” hace referencia a la idiosincrasia de la inmigración en Argentina, pero también se debe tener en cuenta su pasado colonial y las minorías étnicas autóctonas, para un presente y un futuro que aúnan las complejidades con las potencialidades, quizás

² Como muchos otros casos, entre ellos el español en general, y el catalán en particular; y otros países iberoamericanos, evidentemente. Para profundizar en el tema vid. Molina y Yuni (2000): Reforma Educativa, Cultura y Política. Buenos Aires, Ed. Temas.

³ No necesariamente de Educación Intercultural Bilingüe –EIB-, aunque sí algunos elementos interesantes de todo ello.

las unas sin las otras no tendrían sentido, y seguramente se refuerzan mutuamente. Son necesarios pactos educativos y propuestas imaginativas que reformulen casi continuamente el debate en torno a la diversidad en la escuela. El proyecto de la modernidad aparecía como un proyecto seguro y suficientemente firme como para poder poner al alcance de la humanidad unas mejoras y un desarrollo incontestables. En el caso argentino, y debido a la vasta y heterogénea inmigración europea y a las posibilidades económicas naturales del país, se puede hablar de una “modernización temprana” (Germani, 1987). Esto favoreció un crecimiento de las capas medias y una importante heterogeneidad social y cultural que propició que el Estado asumiera un papel integrador y hegemónico, y el sistema educativo un elemento fundamental para dicha integración y modernización:

“La educación jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado” (Filmus, 1996: 19)

“La valorización de la escuela como agente de movilidad e igualdad social generó la convicción de que era necesario brindar iguales oportunidades educativas a los niños provenientes de todas las regiones y sectores sociales (...). El centralismo que caracterizó la conducción del sistema durante décadas procuró implementar esta concepción de homogeneidad por encima de las particularidades regionales y sociales” (Filmus, 1996: 58).

A partir de los años 60 y tras implementarse los mecanismos de evaluación de la calidad de los aprendizajes se observó que las diferencias eran significativas entre los niveles de conocimientos de distintos grupos de alumnos, sobre todo en relación las diferencias regionales, aunque, aunque el tiempo de escolaridad fuera el mismo. Las regiones del Noreste Argentino (NEA) y del Noroeste Argentino (NOA) están entre las más desfavorecidas, aunque con menor intensidad en el

nivel primario gracias a los índices relativamente altos de escolarización; este nivel de escolaridad está correlacionado con la situación socioeconómica de la población; no obstante, en relación al género, la igualdad en el acceso a la escolaridad es un hecho (Filmus, 1996: 59-60)⁴. A finales de la década de los 90 la Transformación Educativa intentó reorientar estas situaciones: superar el modelo escolar de Sarmiento (siglo XIX), en el que el docente tiene el saber y es el elemento integrador y vehículo controlable desde el punto de vista social y “prisionero” de ciertas certezas de lo que es educación (uniformizar a través de normas, valores, conducta, tradiciones, etc.). El desarrollo evolutivo “técnico”, la transformación económica y política pone en crisis este modelo homogeneizador, que fortalece una identidad funcional con unos indicadores visibles: utilización de guardapolvos, manifestaciones formales, agrupación en filas, izar bandera, himnos diarios... En Jujuy, otra provincia de la región NOA, se vive lo que la socióloga Ana Zoppi (1997: 22-33) denomina “el drama del desarrollo” en los megaproyectos de transformación educativa en la Argentina. En este sentido, se cuestiona el concepto de “progreso” como matriz ideacional en la cultura occidental y aboga por una mirada antropológica del desarrollo que permita reconocer al “otro” (nuestro complementario dialéctico) y aparecer como alternativa a lo que Berman señala como “impulso colectivo e impersonal que parece ser endémico de la modernización: el impulso de crear un entorno homogéneo”, que no significa precisamente ni la lucha por la igualdad ni su búsqueda (Zoppi, 1997: 32).

La escolarización, así, no asegura la igualdad educativa... aunque ello no significa que se cuestione la importancia de dicha escolarización como un elemento a tener en cuenta para dicha igualdad. No se trata de llevar a la desmovilización, sino todo lo contrario, a repensar

⁴ En el caso español, por ejemplo, la incorporación de la mujer al sistema educativo y su escolarización en términos equiparables a la del hombre se ha dado también como una situación de éxito, sobre todo frente a otros fracasos de integración en relación a diferencias (y desigualdades) socioeconómicas, étnicas, etc. (Fernández Enguita, 1997).

el modelo integrador de la escuela que nace con la modernidad y es cuestionada con ella. En este sentido, Duschatzky (1996) propone una reorientación esperanzadora que es pasar “de la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad”, y como indica ella misma no es un juego de palabras, sino todo un cambio que puede ser espectacular, en cuanto a una respuesta imaginativa, ideológicamente fundamentada y relacionada con la práctica cotidiana, en relación con el multiculturalismo. Dicha autora recuerda que el multiculturalismo no debe dar pábulo para promover la emergencia de fundamentalismos ante una posible renuncia a toda aspiración universalizadora. Así, defiende la opción de pensar la diversidad desde la negociación. Ésta abre una zona de diálogo que posibilita nuevas representaciones, viviendo –como diría el novelista Islas o el sociólogo Giroux- en una condición fronteriza. Esta condición es la propia de la cultura, entendida como una construcción dinámica e interactiva. De hecho, el conflicto es inherente al género humano, como ser social, precisamente porque colaboramos tenemos conflictos. Las reformas educativas deben contemplar el conflicto educativo y proponer enmarques dialógicos de gestión del conflicto. La escuela es un elemento mediador en la construcción de la ciudadanía, ya que pone en juego multitud de elementos conflictivos que deben generar alternativas de mejora.

Las reformas educativas cada vez deben ser más holísticas e integradoras desde diversos ámbitos de la educación, tanto del propio sistema educativo formal como de la educación social. Cada vez es más claro que deben trabajar conjuntamente diversos profesionales y voluntariado entorno a la escuela⁵; por ello la formación inicial y continuada del profesorado debe orientarse al trabajo en equipo con educadores sociales y trabajadores sociales:

“La educación popular despierta al ciudadano político que debe tomar

decisiones, tomar compromiso... desprejuiciar... en un camino de transformación, de igualdad de oportunidades, de solidaridad, no de lástima” (J.C. Educador popular. Andalgá).

La educación popular, siguiendo los postulados de Freire de la concientización, es uno de los revulsivos de la escuela de la diversidad, de la negociación de las diferencias. La educación popular y la escuela intercultural pueden conjurar efectos perversos (en el sentido sociológico) del multiculturalismo; si el multiculturalismo introduce, como expresa Touraine (1995), las diferencias pero se olvida de las desigualdades, surgen y afloran todavía con más fuerza ambivalencias y contradicciones espurias, falsas. Desde el postmodernismo, el discurso multicultural puede ser un discurso retrógrado o un nuevo reto positivo.

La escolaridad es normativa, no tiene suficiente con reconocer: tan evidente es que las personas somos iguales como que somos diferentes; la respuesta es política y educativa. Desde las propuestas comunicativas de Habermas, tendría que potenciarse la tendencia a la creación de un espacio de debate social, en las aulas, con los padres, etc. (Flecha, 1997). Este espacio de debate social tiene ciertas concomitancias con el “tercer espacio” que propone Bhabha (cit. por Duschatzky, 1996: 45), que va más allá de la autoridad de la ciencia o la clase social o la nación, como organizadores de sentido, y legitima nuevas identidades fronterizas. El reto de la renovación pedagógica pasa por la apertura de la escuela a la sociedad. El discurso multicultural se puede olvidar de la desigualdad. Lo prioritario es contemplar la desigualdad y no dar pie a la posibilidad de enmascararlo con el debate postmoderno de la diferencia, olvidando las desigualdades con las que no se ha de transigir. Se han de analizar siempre las causas del denominado fracaso escolar, desde el punto de vista global y concreto, teniendo en cuenta los aspectos económicos, socioculturales, etc. y no únicamente con un discurso individualista: no fracasa el alumno, fracasa el sistema y la sociedad. Esto último es uno de los elementos fundamentales de cualquier Reforma educativa.

⁵ Un ejemplo exitoso es la experiencia de las denominadas Comunidades de Aprendizaje, en la que la participación de los profesores se ve complementada con la de las familias, exalumnos, voluntarios en general, psicopedagogos, educadores sociales, trabajadores sociales, etc.

La educación formal acompaña la creación, desarrollo y fortalecimiento de los estados-nación del siglo XIX. Los sistemas educativos estatales son un instrumento para conseguir la uniformización de las sociedades nacionales. A finales del siglo XX esta homogeneización ha parecido planetaria y se ha hablado, desde una globalización económica, de una globalización sociocultural. En el siglo XXI, la Educación Intercultural en general, y la Educación Intercultural Bilingüe en particular, aparecen como alternativas glocalizadoras, articulando la igualdad con la diversidad, lo global con lo local y reformulando el papel del profesorado como un profesional mediador y orientador en la selección de la información (de la que ya no es el guardián ni el único poseedor) y en el proceso de socialización de una ciudadanía participativa. Un profesorado que, es pieza clave de las Reformas educativas, pero que a veces se siente ninguneado por la Administración educativa y por la sociedad... un profesorado, sin embargo, que puede ver en la educación intercultural y la educación inclusiva una nueva orientación educativa más compleja, pero más enriquecedora y finalmente, también más eficaz y más eficiente.

Las voces del profesorado y las reformas educativas

Más a menudo de lo que parece y mucho más a menudo de lo que debiera de ser, los profesores pueden tener una participación menor de la deseada y de la conveniente en el diseño y elaboración de las reformas educativas. El profesorado es uno de los agentes activos más importantes dentro de esta socialización escolar y fundamental en el caso de la implementación y desarrollo de dichas reformas. Sin embargo su voz, desde dentro del colectivo, suele oírse –no sabemos, si escucharse- una vez se ponen en marcha las reformas. La voz del profesorado no es única ni homogénea, es plural: son las voces de los profesores. Los discursos y actuaciones de los profesores suelen dispares –como no podría ser de otra manera- al igual que cualquier otro colectivo en situaciones de cambio.

Ante el cambio en las organizaciones y sistemas, los profesionales suelen tener mayoritariamente una cierta reticencia inicial, con porcentajes que

suelen superar la mitad del colectivo, a la espera de que se vayan concretando todo ello. Un porcentaje alrededor del 15-20% suele estar de manera clara y motivada por el cambio, y otro tanto claramente en contra. En relación a la adopción de las ideas en el tiempo, hay autores que señalan que son un 12% los que adoptan de inmediato las nuevas ideas y los cambios (3% “innovadores” y 9% “adoptantes tempranos”), un 38% conforma la denominada “mayoría temprana” que junto con los anteriores significaría la mitad (50%), un 38% sería la “mayoría tardía” y por último, el 12% restante serían los “reacios” a la adopción de las nuevas ideas, al cambio (Redorta, 1998: 52-53).

Al hablar de las voces del profesorado (Hargreaves, 1998) nos situamos desde una perspectiva *emic*, buscando los sentimientos y las percepciones propias de las personas, de los profesionales; aquello que no suele salir en las encuestas. Por ello, a través de una metodología cualitativa podemos profundizar en estas disquisiciones que en el fondo, pueden dar al traste con una reforma –entre otras causas y/o condicionantes- o consolidarla como una gran plataforma de mejora educativa.

Ante el cambio hay diversas posturas que se explican en muchas ocasiones por el grado de implicación previo con la elaboración de la reforma o con la sintonía que se tenga con ella; también de la propia experiencia vital y de la propia experiencia profesional. Ello no exime de planteamientos que se nos puede antojar como arquetípicos o, en cierta manera, “etiquetados” que convierten ciertas ideas aparentemente banales o etéreas en un *Leif motive* recurrente:

“El problema es que la sociedad misma no sabe muchas veces qué cosas pide, pero las pide, y la escuela es el reducto que ha de dar soluciones sociales (...). O sea, no todos los problemas que tiene la sociedad pasa en traspasarlos a la escuela y punto. Si no hay una continuidad y una proyección de la escuela a la sociedad, no habrá coherencia, y además toda esta faena se está acumulando y no tienes incentivos

*sino más bien al contrario” (PH.
Profesor 1er. Ciclo de ESO)⁶*

Sabemos que ya había citas encontradas en tablillas caldeas que se sorprendían de una juventud poco educada y respetuosa; y que los sistemas educativos en los que uno mismo ha estudiado han sido mejores que los de las generaciones posteriores (“cualquier tiempo pasado fue mejor”). Pero eso no se fundamenta realmente en datos objetivos, sino en una cierta memoria selectiva que tiende a resaltar momentos históricos –propios y del conjunto de la sociedad– endulzados por el recuerdo de la eterna juventud. En cambio, nunca como hasta ahora en el caso de España, y de Iberoamérica en general, la situación educativa había estado mejor... teniendo en cuenta que realmente hay mucho que mejorar y mucho por hacer. Pero las tendencias, en su conjunto, suelen ir hacia una escolarización plena en las etapas infantil, primaria y parte de la secundaria; destacando también un aumento del protagonismo y la participación real de los propios alumnos y de las familias (aunque, insistimos, todo puede y debe mejorar).

Sin embargo, y atendiendo a parte de la cita del profesor de secundaria, no es menos cierto que un exceso de demanda, de responsabilidades que se traspasan de la sociedad a la escuela puede comportar un exceso de trabajo y una falta de tiempo que genera situaciones de estrés (falta de control del tiempo y de una faena y una responsabilidad que sobrepasan al profesional) y de desmotivación reales⁷:

“En el aula hemos perdido mucho tiempo que habríamos podido dedicar a los niños. Hemos tenido que hacer papeles y papeles (...) nos hacen hacer un misal, y unas cosas que nosotros rellenamos por rellenar (...) Se pierde mucho tiempo por unas cosas que yo pienso que operativas no son” (MMP: maestra de Primaria).

⁶ Son citas –traducidas del catalán al castellano por el autor de esta comunicación– correspondientes al trabajo de campo realizado como base para el estudio publicado en Manzano, R. y Teixidó, M. (2001).

⁷ Vid. Cardús, S. *El desencanto de la educación*. Barcelona, La Campana.

En ocasiones, un exceso de burocracia, en el sentido peyorativo de la palabra, anquilosa la labor docente en parámetros más administrativos que realmente pedagógicos.

“La burocracia se ha pensado mucho en organización, maneras, sistemas, métodos, pero poco en el factor humano. Muy pocas veces hacen referencia al maestro o al trabajo, o en el tiempo que el maestro ha de disponer para poder hacer todo este trabajo humano que se hace en los centros, desde la relación con los propios compañeros, o con los padres de los chicos o con el municipio, no deja tiempo, hay mucha cosa de papeles, de organización (...). No tienes tiempo para pensar, para reflexionar” (MMIP; maestra de una zona educativa rural).

Cuando una reforma educativa plantea cambios en la organización está planteando seguramente mejoras también en las relaciones de los profesores y en su control y distribución del tiempo, pero puede causar –sociológicamente hablando– un efecto perverso (no deseado) que comporte todo lo contrario.

Frecuentemente la necesidad de una reforma educativa suele anticiparse por los cambios sociales, económicos y culturales, y por dar respuesta, desde la escuela, a todos esos cambios:

“Cuando digo que la sociedad pedía la Reforma, yo digo que la sociedad pedía reforma, reformas, cambios a todos los niveles, sociales... se llegó a un momento de insatisfacción (...) Se pedían cambios, y surgió la Reforma” (PH; Profesor 1er. Ciclo de la ESO).

No es que necesariamente se suela pensar como el Marqués de Lampedusa “que todo cambie para que todo siga igual”, pero en ocasiones las reformas acaban fracasando si no hay un verdadero cambio en las escuelas, empezando por el profesorado; y en ello tiene un valor primordial el hecho de que se le haya tenido en cuenta y se sienta –como colectivo profesional, y como individuo– participe activo de la propia reforma y lo que ella signifique:

“Yo pienso que la escuela está muy alejada, hemos cambiado las palabras, hemos cambiado “reforma”, hemos cambiado no sé qué... rellenaremos los miles de papeles, los objetivos terminales, los no sé qué; bien, todo lo que queráis, pero nosotros no vivimos como hace 20 años y la escuela está viviendo como hace 20 años” (MHP; maestro de Primaria).

Las reformas educativas han de plantearse la acción de los profesores en todos los niveles del sistema educativo. Haya o no un “cuerpo único” administrativo del profesorado, la tendencia debe ir hacia el reconocimiento (económico, de prestigio, de estatus) tanto del profesorado de infantil, como de primaria, secundaria y de universidad. No se puede parcelar y menos pensar en colectivos estancos que pueda dar pábulo a conflictos interprofesionales (“intercategoriales” o “intercatalogiales”) y de descoordinación, que “culpabilicen” de ciertos errores o fracasos del sistema educativo a los compañeros de la etapa anterior⁸.

“En el fondo, el sistema educativo, más o menos... consiste en que han de estudiar hasta los 16, hasta los 18, el alumno está adaptándose a una serie de materias y luego la vida pues... pues muy poco útil. En la universidad también. Buena parte de lo que pretendemos de la universidad tampoco va a ser importante... en el fondo es que uno vaya madurando, vaya superando pruebas (...). No es una visión sola de los maestros, de los institutos, estamos en un mundo de espaldas al sistema educativo (...). La reforma, la de primaria, secundaria y la de la universidad, es la misma, responde a un mismo cambio social” (PHU; profesor universitario).

⁸ Como un conocido dibujo de Franco Tonucci (“Fratro”) en que diversos profesores cada uno en un peldaño de una escalera “jerárquica”, se giran para recriminar del fracaso anterior al compañero de la etapa anterior... y el maestro de infantil, ¿a los padres?

Los cambios sociales pueden considerarse como motores y demandantes de los cambios educativos, de las reformas. La situación actual, en términos generales, se caracteriza por unas tendencias globalizadoras que tienen su contrapeso con tendencias más locales y/o comunitarias; entre esta tensión de lo global y lo local, aparece lo “glocal” que intenta combinar situaciones de mundialización, de comunicación y conectividad universal (las TIC, por ejemplo), con situaciones de comunidad, más cercanas al sujeto. En este sentido, también se establece una tensión entre tendencias homogeneizadoras y tendencias hacia el reconocimiento de la diversidad.

Por todo ello, uno de los pilares de las actuales reformas educativas se centra en la atención a la diversidad, y dentro de ella, nosotros hacemos hincapié en la diversidad cultural. En esto también tiene un papel crucial el profesorado, tanto en su papel de tutor de aula, como de “especialista o especializado” en dichas temáticas.

Los “nuevos” (veteranos y noveles) educadores más implicados en la interculturalidad: la reforma que no cesa

La importancia de la atención a la diversidad, y en este caso, de la diversidad cultural es innegable. En los últimos informes PISA (en relación con los países de la OCDE) se hace patente la creciente importancia de dicha realidad. Los resultados, en términos generales, que comparan los diversos países nos hacen pensar que no es tan importante el aumento del gasto en educación *per se* (a partir de unos ciertos niveles considerados entre suficientes-óptimos) como una mejor inversión que permita mejorar la eficiencia y la eficacia. En este sentido, sí es significativa la ratio entre profesor y número de alumnos; lo cual nos permite pensar en organizaciones de los centros y de las aulas que contemplen la presencia, el apoyo y la colaboración de más de un profesor por aula, así como la presencia también de otros profesionales y voluntarios (trabajadores sociales, educadores sociales, padres y madres de alumnos, exalumnos, etc.)⁹:

⁹ Una experiencia interesante y exitosa, entre otras, es la de las denominadas Comunidades de Aprendizaje que comporta la participación de profesionales y voluntarios en las aulas y los centros, con un tipo de

“Lo del número de alumnos, como otras medidas, probablemente tiene un umbral, a partir del cual si sigue disminuyendo no aumenta el rendimiento de los alumnos. En España la ratio alumnos/profesor está ligeramente por debajo del promedio de la OCDE. Pero como toda media, eso no quita que se estén produciendo situaciones en algunos centros que recuerdan a los 80, con más de 30 alumnos por clase. La mejora de la ratio se debe tanto a la disminución del alumnado como al aumento del profesorado” (Martínez, 2009)¹⁰

En todo caso, cada vez se extiende la idea de la importancia de la autonomía de centros –con un control externo de la Administración educativa y de la sociedad-, y por ende, de los profesores que deben plantear proyectos imaginativos adecuados a la realidad del contexto en que se insieren los centros. También, en este orden de cosas, una cierta complementariedad entre los compañeros que, sin llevar a una excesiva especialización, sí comporte el desarrollo de diferentes tareas para poder realizar una labor de mayor calidad docente.

Es por ello que, en relación con la diversidad cultural, hemos pasado una encuesta al conjunto de profesionales del sistema educativo catalán responsables de alguna manera del proyecto intercultural de dicho sistema. En esta ocasión, la metodología empleada ha sido la cuantitativa, ya que nos interesa una aproximación del conjunto del profesorado y como se sitúa ante esta realidad tan crucial en estos momentos¹¹.

organización abierta y flexible, grupos interactivos, etc.

¹⁰ El Dr. J.S. Martínez destaca su escepticismo sobre “las soluciones milagrosas en educación”, pero indica excelentes argumentaciones sobre política social y política educativa a la luz de diversos resultados del Informe PISA y de reflexiones sociológicas pertinentes (Vid “Reformas Educativas” en *Debate Callejero* (<http://www.debatecallejero.com/?p=1529> 9-Noviembre-2009; consultado el 18/03/2010).

¹¹ El conjunto del trabajo de campo se ha realizado en el último trimestre del año 2009; lo cual comporta estar inmersos en plena discusión de resultados a la hora de presentar esta comunicación (2010).

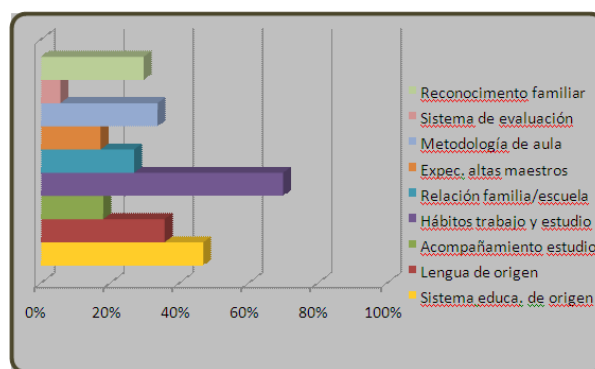
Entre otros resultados, cabe señalar que mayoritariamente (54%) los profesores tiene la percepción de que la escuela y la sociedad no van en la misma dirección en cuanto al tema de la inmigración; sólo un 26% opinan que sí siguen el mismo camino (aunque hay que resaltar que en el caso de los más jóvenes este porcentaje sube al 39.5%).

El 52% cree que la llegada de la población inmigrante sí ha puesto en evidencia los déficits que la escuela ya tenía sobre el nivel de participación, mientras que un 31.8% no creen que sea así.

Un dato interesante es el que refleja que la mayor parte de este profesorado opina que existe una falta de reflexión desde los centros sobre cómo generar la participación y que hace falta interpretar la llegada de familias “recién llegadas” (*newcomers*) como una oportunidad para replantear procesos de innovación participativa, en más de un 82%.

Sin embargo, la opinión generalizada es que el éxito escolar es más para los autóctonos (lo piensan un 56%), más que un éxito para todos y todas (lo piensan un 17%).

En todo caso, los motivos que se destacan en el éxito entre los alumnos recién llegados son los hábitos de trabajo y estudio (70%), la semejanza del sistema educativo de origen con el de lugar al que se llega (47%), por la lengua de origen cercana a las lenguas románicas (36%) y la metodología del aula a partir del trabajo cooperativo (34%).



Estos datos nos llevan a una reflexión muy pertinente sobre aspectos que tiene que ver con las reformas educativas, según el punto de vista del profesorado en el contexto de la diversidad cultural, y el denominado éxito escolar para todos y todas. Aquí se destaca la importancia del propio sistema educativo, la organización y la estructura, y, en este sentido, de la metodología en el aula y la atención a los alumnos que se traduce en la adquisición de buenos hábitos de trabajo y estudio, derivados seguramente de una alta motivación y valoración del trabajo escolar.

Todo ello se ve reforzado al señalar el trabajo en equipo del profesorado como el elemento principal que puede contribuir al mayor éxito de los recién llegados (lo indica el 73.5%). Así mismo, para incrementar la participación activa y la convivencia intercultural se señala como primera idea la de impulsar proyectos de educación comunitaria¹² (planes educativos de entorno, comunidades de aprendizaje, etc.).

Las actuales circunstancias y las realidades socioculturales y económicas parece que han de nutrir a las reformas educativas de planteamientos novedosos en relación con la importancia creciente de la atención a la diversidad cultural sin menoscabo de la igualdad de oportunidades. Lo que pasa es que no se puede plantear como conceptos sinónimos la igualdad y la homogeneidad; por la misma razón no es una antonimia plantear la diversidad en relación con la igualdad, sino que aparecen como complementarios, reforzándose mutuamente.

El papel del profesorado, en este sentido, ha de ser más de orientador, facilitador y mediador en relación con los diversos conflictos educativos, con los contenidos curriculares y con la participación activa del alumnado y de las familias:

“El escepticismo sobre las soluciones milagrosas en educación no es sinónimo de derrotismo, sino de realismo. Es importante que las familias se tomen en

serio la marcha de la escuela de sus hijos. Es fundamental que la Administración apoye el trabajo del profesorado, y esto no consiste en burocratizarlo cada vez más y en no dotarle de formación y recursos para hacer frente a la diversidad en el aula. Es importante que el profesorado tome conciencia de que el grupo de alumnos seleccionados, disciplinados y obedientes no volverá, y que debe reciclarse para las nuevas demandas de su trabajo. Y es importante confiar en la autonomía del profesorado, de las familias y de los estudiantes, para que prueben las experiencias educativas que más se adaptan a su entorno, en vez de intentar copiar falsos milagros a golpe de ley” (Martínez, 2009)

CONCLUSIONES

En todo caso, y fruto del trabajo de campo realizado (observación participante, entrevistas, grupos de discusión y encuestas), podemos concluir que entre las líneas maestras que se pueden considerar como elementos clave para considerar que un centro trabaja en un sentido intercultural e inclusivo, destacan las relacionadas con la implicación del profesorado que se encuentra apoyado por las familias y la administración: buena formación de los tutores, un equipo directivo que ejerce un liderazgo claro y positivo, planteamiento de proyectos y actividades que relaciona el centro con el entorno, existencia de un plan de acción tutorial compartido que sigue el profesorado y que facilita la relación interpersonal y ayuda a la orientación a los alumnos.

La escuela de la diversidad es la respuesta de la modernidad tardía, que renegocia lo universal y lo particular, trascendiendo esta falsa dicotomía, en aras a la búsqueda de un pluralismo que asegure la igualdad y la integración.

Hay que insistir ciertamente en que los problemas de discriminación y marginación social se reflejan en la escuela. Pero es precisamente eso, un “reflejo”, y como tal lo que hace es participar de una discriminación y

¹² Cuestión esta que también coincide con lo que ya señalábamos en nuestro trabajo de campo diez años atrás y en la región NOA argentina.

marginación que también tienen mucho que ver con los procesos de mundialización. La propuesta del nuevo concepto de “discriminación ágrafa mundializada” hace referencia a un doble sentido de reflexión sociológica y de acción educativa hacia la ciudadanía, hacia el sujeto¹³. Por un lado, decimos “discriminación ágrafa mundializada” porque es una discriminación “no-escrita” o que, en ocasiones, es más implícita que explícita, pero no menos real. Es cierto que puede haber una discriminación política, legislativa, institucional... y es necesario estar muy atentos contra posibles leyes y normativas discriminatorias. Pero, no es menos cierto, que hay discriminación percibida por la persona o por un grupo de personas cuando aparentemente, de manera “objetiva”, parecería que no es así. A veces, es una discriminación ágrafa porque está en las actitudes y las emociones de las personas, en las acciones de la vida social cotidiana. En este sentido, se han de incentivar políticas educativas globales que atañan no solamente al sistema educativo formal sino también a la educación social de la ciudadanía. Por otro lado, también es “discriminación ágrafa mundializada” porque esto mismo se da sobre todo en una relación desigual e injusta entre países ricos del norte y países empobrecidos del sur... y, en este sentido, entre el modelo migratorio y cultural mayoritario que se da actualmente¹⁴ y que pone de manifiesto la “brecha digital” (digital divide), en una nuevas formas de alfabetización o no en relación a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

La educación se ha de impregnar de esta realidad y, aunque no sea el único instrumento –ni seguramente el más importante ni el más decisivo-, puede ayudar a interpretar

¹³ Para estas ideas expresadas en el párrafo que sigue vid. Molina, F. (2008): “La educación intercultural: alternativa al multiculturalismo y antídoto contra la discriminación ágrafa mundializada”, p. 62.

¹⁴ Comienza a ser una realidad un cambio de tendencia, según el cual comienzan a ser un número importante los inmigrantes de las clases medias de los países del sur o comunidades rurales pequeñas, con la consiguiente profundización en el empobrecimiento de las posibilidades futuras de mejora en los países o comunidades de origen.

positivamente el mundo relacional de las personas. Es un buen antídoto contra el racismo, la xenofobia, el paternalismo y el etnocentrismo, y ha de comportar una actitud clara en defensa de la igualdad de oportunidades incorporando la diversidad.

En este sentido, la escuela se encuentra en un contexto cultural y social determinado pero ello no ha de ser óbice para que pueda romper una dinámica reproductorista. La escuela (el sistema educativo) tiene históricamente un componente asimilacionista que ha marcado su inicio y su desarrollo, pero han surgido otros modelos alternativos que han ido modificando dichos orígenes que han de ser los nuevos planteamientos de las renovadas reformas educativas que deben posibilitar dinámicas menos reproductoristas y más de transformación:

“Últimamente las propuestas reformistas se ven acompañadas del uso de controles administrativos de distinto tipo y de indicadores de rendimiento. Es decir de ritualismo y cosificación, me explico. Por ejemplo, el movimiento de renovación pedagógica, que inspiró la LOGSE, destacaba la importancia de los proyectos curriculares de centro. Mientras el movimiento se limitó al grupo de autoseleccionados, resultó muy bien. Pero cuando esto se generalizó, llevó a que unos centros copiasen papeles de otros centros. También se insistió en la importancia del seguimiento individualizado de los alumnos, lo que ahora quiere decir rellenar fichas y más fichas con información administrativa. Es decir, se copió mal lo que se hacía bien, al convertirlo en un ritual (en sentido de Merton) administrativo” (Martínez, 2009)

Como indica Ander-Egg (1999) la crisis de la educación parece que sea permanente¹⁵ porque

¹⁵ Recuerda una noticia del *The New York Times* de 1947 en que declaraba como noticia del año “la crisis de la educación”, o la publicación de Coombs en 1968, en el que la expresión “crisis de la educación” marcaría el inicio de una utilización casi sempiterna de dicho concepto hasta nuestros días.

realmente se plantea como factor de transformación social, y todo ello plantea la necesidad de emprender reformas educativas. Estas no son sólo innovaciones parciales o cambios puntuales del sistema educativo, sino que deben concebirse y realizarse con un enfoque holístico. En este sentido, se deben realizar estudios básicos para el diagnóstico de la situación, se deben explicitar los supuestos y fundamentos que servirán como marco de referencia de los cambios y transformaciones, se debe consultar a los sectores de la población, actores sociales, grupos y organizaciones relacionados con el ámbito educativo en general, se deben consensuar y repensar las finalidades de la educación para elaborar el proyecto de reforma. Como señala el mismo autor, una vez iniciado el proceso de reforma educativa, y desde los primeros momentos, hay que realizar una triple tarea: llevar a cabo actividades de difusión de la reforma, realizar un plan de seguimiento del proceso de reforma educativa y alentar la participación de los trabajadores de la educación en el proceso de reforma (Ander-Egg, 1999: 73-102).

No cabe duda que el papel del profesorado en las reformas educativas es crucial, como hemos ido viendo a lo largo de toda la investigación. Lo es como parte activa y principal de la aplicación de una reforma educativa que se inicia con una formulación teórica e ideológica de política educativa que, junto con el diagnóstico educativo y la explicitación de las finalidades de la educación, han de concretarse en los objetivos y la praxis educativa, que es el trabajo directo con los alumnos:

“Tan grande es la importancia (de los profesores) que, si ellos no asumen la reforma educativa, ésta no tiene ninguna posibilidad de llevarse a cabo, salvo en los aspectos formales” (Ander-Egg, 1999: 101)

LITERATURA CITADA

- Ander-Egg, E. 1999. **Qué es una reforma educativa**. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Apple, M. W. 1986. **Ideología y Currículo**. Madrid, Akal.
- Bauman, Z. 2007. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona, Gedisa.
- Brew, A. 2002. **Research-led teaching: what does it look like and how and why should we encourage it?** CEDS Seminars Held During 2002. <http://ceds.vu.edu.au/seminars/>
- Cardús, S. 2007. **El desconcierto de la educación**. Barcelona, Paidós.
- Castells, M. 1998. **La era de la información. Economía, sociedad y cultura**. 3 vols. Madrid, Alianza.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA. 2005. **Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**. Ministerio de Educación y Ciencia. www.mec.es
- Duschatzky, S. 1996. **De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad**. En *Propuesta educativa*. Núm. 15, p. 45-49.
- Fernández Enguita, M. 1997. **Sociología de las instituciones de Educación Secundaria**. Barcelona, ICE de la UB.
- Filmus, D. 1996. **Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo**. Buenos Aires, Troquel.
- Habermas, J. 1992. **Teoría de la Acción Comunicativa (Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social; Vol. II: Crítica de la razón funcionalista)**. Madrid, Taurus.
- Hargreaves, A. 1999. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Ediciones Morata. Madrid.
- Martínez, J. S. 2009. “Reformas Educativas” en *Debate Callejero* (<http://www.debatecallejero.com/?p=1529> 9- Noviembre-2009)
- Molina, F. 2002. **Sociología de la Educación Intercultural**. Buenos Aires, Lumen.
- Molina, F. 2006. **La compleja interacción investigación y docencia en el contradictorio marco universitario europeo. El caso de la Sociología de la Educación Intercultural**. En *Témpora*, 9; p. 165-183.
- Molina, F. 2008. **La educación intercultural: alternativa al multiculturalismo y antídoto contra la discriminación ágrafa mundializada**. En Molina, F. (ed.): *Alternativas en Educación Intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe*. Lleida, deParís, p. 38-74.
- Morin, E. 2000. **La mente bien ordenada**. Barcelona, Seix Barral.
- Oliveras, J. et al. 2005. **Marc general per a l'avaluació de la interacció entre la recerca** i

la docència a la universitat. Barcelona, AQU-2005.

Redorta, J. 1998. **La mediación y el mundo del trabajo.** En Mediación y resolución de Conflictos. Monográfico de *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa.* Núm. 8, p. 49-56.

Tedesco, J. C. 1995. **El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.** Madrid, Anaya.

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

Zoppi, A. 1997. **El drama del desarrollo en los más recientes megaproyectos de Transformación Educativa en la Argentina.** En *Xuxuy. Ciencia y Tecnología.* Núm. 2, p. 22-33.

Fidel Molina

Catedrático E.U. Sociología de la universidad de Lleida. Ha participado en diferentes proyectos entre otros el conocimiento previo y la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, multiculturalismo y educación, la escolarización de grupos minoritarios en la Cataluña actual, educación intercultural (Grupo de Investigación del Plan de formación Permanente del Departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya). Ha publicado diferentes libros entre otros: "Educación, igualdad y diversidad cultural: el proyecto inacabado de la modernidad" en el año 1998 del Editorial Red de Filosofía y teoría social, "Educación intercultural: Aportación sociológicas y antropológicas a la psicopedagogía" en el año 1998 del Editorial LDEI, "Diversidad cultural y mundo urbano: realidades socio educativas y propuestas interculturales" en el año 1996 del Editorial UDL.