



# LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: NUEVO ESCENARIO ORGANIZACIONAL DE CALIDAD

---

## *NEW CULTURAL DIVERSITY MANAGEMENT AT SCHOOL: A NEW QUALITY ORGANIZATION BACKGROUND*

---

Rosa M<sup>a</sup> Rodríguez Izquierdo\*

### RESUMEN

El artículo pone de manifiesto la importancia de una gestión de calidad en las instituciones educativas, teniendo en cuenta los profundos cambios sociales que procura la diversidad cultural. Para ello, se requiere de una clara política educativa intercultural que anime a la reflexión sobre la cultura organizativa escolar, los valores y las actitudes que desde la escuela se transmiten, el modo en que se construye el conocimiento sobre la realidad social y cultural y los contenidos curriculares que permiten reflejar y enriquecer la diversidad. Igualmente, se plantean algunas claves para el cambio mejorado y profundo de dicha realidad.

**Palabras clave:** calidad, competencia, diversidad, equidad, interculturalidad, política educativa.

### ABSTRACT

The article reveals the importance of a quality management in the educational institutions, bearing in mind the deep social changes that cultural diversity involves. Therefore it is needed a clear intercultural educational politics leading to the reflection about what school organizational culture is and how values and attitudes making up school are transmitted, as well as the way in which knowledge is based on social and cultural reality and the curricular contents allowing to reflect and enrich diversity. Some clues are also formulated in order to get an improved and profound change of the aforementioned reality.

**Key words:** quality, competence, diversity, equity, interculturality, educational policy.

---

\* Doctora en Pedagogía. Profesora en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

## 1. UNA NUEVA SITUACIÓN SOCIAL MARCADA POR LA DIVERSIDAD CULTURAL Y EL CAMBIO

Decir que estamos en una situación de profundos cambios sociales es casi un tópico. No se puede perder de vista que vivimos en un mundo en cambio y que ante él las instituciones educativas no pueden permanecer impasibles. El cambio y la velocidad del cambio es un elemento fundamental del futuro. Un cambio sustancial lo constituyen las manifestaciones de la diversidad cultural.

Sin embargo, si nos referimos a la diversidad cultural lo nuevo de la situación no es el cambio sino la intensidad con la que se produce (Lovelace, 1995: 9). Vivimos en un momento histórico en el que hemos avanzado en cuanto a la comprensión colectiva de la necesidad de contemplar la diversidad cultural, como un hecho necesario. Según los expertos (Kymlicka, 1996, 2000) el siglo XXI será el siglo de la interculturalidad o multietnicidad. Ésta realidad social que está haciendo que las sociedades cambien y sean cada vez más diversas y complejas culturalmente requiere respuestas pedagógicas.

La realidad multicultural que encontramos en la actualidad justifica sobremanera las reflexiones orientadas hacia los contextos interculturales. Todo ello, en gran medida aunque no solo, como consecuencia de los movimientos migratorios que han situado en un mismo espacio a personas de muy diferentes orígenes culturales, provocando de esta forma la aparición de sociedades multiculturales y complejas.

En este escenario multicultural, se requiere que las instituciones educativas reflexionen sobre la orientación cultural de los principios y prácticas de su organización y sobre los modos en que los ejercicios profesionales recogen y son sensibles hacia las conductas y comportamientos de las personas con las que trabajan para desarrollar estrategias que den respuestas adecuadas a los cambios sociales capaces de satisfacer las necesidades de una población cambiante, cada vez más diversa, multilingüe y culturalmente heterogéneas.

## 2. NUEVAS ORGANIZACIONES PARA NUEVOS TIEMPOS

Históricamente las instituciones educativas fueron creadas para «transmitir la cultura de las generaciones adultas a las generaciones más jóvenes». El sistema escolar, en la actualidad, se encuentra en

una disyuntiva entre dos funciones a desempeñar: por una parte una función conservadora-reproductora (Bourdieu y Passeron, 1977), que legitima el sistema social en el que se encuentra inmersa, función que ha venido desempeñando a lo largo de la historia. Y por otro lado, la función crítica-transformadora que se adapta a la diversidad existente que nos recuerda su capacidad de resistencia (Giroux, 1990) ante lo dado y de prefigurar creativamente alternativas sociales e individuales.

En los últimos años se afirma el reconocimiento de la diversidad cultural y de las culturas históricamente subordinadas. Como consecuencia de ello surge la demanda de la atención a esa diversidad cultural por parte de las nuevas organizaciones. 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 socio-cultural 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 ésta 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 (Rodríguez, 2004).

Algunas investigaciones (IMSERSO, 2003)<sup>1</sup> dan cuenta de que la falta de adecuación del modelo de escuela a las características de los nuevos grupos y sectores sociales que ahora asisten a ella, más la falta de consideración de la existencia de necesidades y demandas propias de la población inmigrada son causas relevantes de deserción y de bajos logros de aprendizaje de los niños y de los jóvenes.

Este trabajo detectó que 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.

---

<sup>1</sup> 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.

Esto significa que para que los niños, los jóvenes asistan, permanezcan y aprendan en las instituciones educativas tienen que encontrar oportunidades de desarrollo de su identidad cultural a través de prácticas muy variadas que permitan hacer de las escuelas espacios de vida razonable. Pero además esos niños y jóvenes, como pone de manifiesto Braslavsky (2000: 6) no son un conglomerado homogéneo, sino un conjunto de grupos de personas con intereses, necesidades y saberes diversos, por momentos convergentes y por momentos divergentes respecto de los adultos y entre sí.

En este complejo campo de posiciones, y dado que la neutralidad ante este fenómeno es prácticamente imposible, nosotros nos situamos epistemológicamente en el campo de la interculturalidad que entendemos trata de poner el factor étnico y cultural en su justa medida e interconectarlo con otros muchos factores que condicionan las relaciones entre los grupos humanos, como son los factores económicos, políticos, de género, de clase social, de edad, etc.

### 3. LA INTERCULTURALIDAD COMO FACTOR DE CALIDAD

El debate sobre la calidad, entre otras razones, se impone. No parece fácil definir la calidad de la educación. Existen estudiosos del tema que renuncian a definir o a precisar en qué consiste la calidad educativa. No renuncian, en cambio, a señalar las circunstancias que favorecen la calidad, o bien precisan algo que resulta similar: los indicadores de calidad.

Sin el propósito de entrar en un análisis detallado sobre el concepto, sí es importante destacar que existen muchas definiciones y aproximaciones al tema. Calidad significa cosas diferentes para distintos autores (Doherty, 1997).

También se dan muchos malos entendidos en relación a la calidad. Una primera causa de malentendidos reside en que unos refieren el concepto de calidad a los medios (procesos, recursos, estrategias) y otros a los productos o resultados. La segunda fuente de desencuentro es aún más profunda y difícil de resolver que la anterior y consiste en que, aunque se consideren los resultados de la educación como medida de su calidad, puede no haber consenso en los fines asignados y, por tanto, falta acuerdo en lo que son unos «buenos resultados». En realidad, hay tantas maneras de enfocar el tema como concepciones del hombre y de la sociedad.

Por partir de un esquema mental sencillo que nos sirva de premisa a todo lo que vendrá después, podríamos decir que la eficacia y la mejora escolar tienen sentido en función del logro de la calidad educativa. La calidad se cifra en la consecución de unos resultados amplios, que deben abarcar todas las facetas de la formación y no excluir a ninguna persona. La escuela eficaz es, pues, la que consigue los fines propuestos con los medios adecuados y la escuela de calidad es la que, además, se propone fines social y humanamente relevantes. Todo ello remite como sustrato fundamental a los valores de la educación, dimensión que, aunque no sea de forma explícita, siempre están presentes en la base (VV.AA., 1997).

Nuestra idea de calidad educativa incorpora la interculturalidad como un valor incuestionable (Rodríguez, 1999) que hace posible una educación de calidad para todos. El concepto de calidad de la educación perdería sentido si ésta no alcanza a todo el alumnado, especialmente a quienes se ven desfavorecidos. Se habla de discriminación positiva a favor de quienes se incorporan a la educación en una situación de desventaja. Como afirma Camilleri (1989: 48): «Si uno de los objetivos –y medios– educativos es desarrollar en los alumnos aprendizajes significativos, resulta evidente que sólo en la medida que se utilizan estrategias, contenidos y formatos pedagógicos acordes con las estrategias culturales diferenciadas que llevan a la escuela los distintos niños, puede esperarse una enseñanza de calidad... y, como consecuencia, una disminución de los fracasos escolares, tan comunes en estos casos».

Las reformas de la diversidad han pecado en no pocas ocasiones de que adaptar ha justificado y perpetuado diferencias y ha acallado conciencias (Flecha, 2000). Educar a la ciudadanía, hoy en día, no es atender a una mayoría, sino a todos. Y el reto más actual estriba en hacerlo desde principios de equidad. Así toma especial interés la idea de «todos tienen derecho a un buen aprendizaje» o lo que es lo mismo, alcanzar un justo equilibrio entre *equidad* y *calidad*.

Si deseamos una sociedad integrada, la educación debe ser integradora. Hay que conseguir una *escuela para todos*, que asuma la diversidad, sea capaz de atender a cada uno y se enriquezca con las diferencias. Esta meta pasa, como decía, por la consecución de un centro educativo que se haga cargo de educar a su alumnado habitual.

Una vez descartadas las soluciones simplistas y rápidas para los complejos desafíos en los que se encuentra la educación en estos momentos, empiezan a tomar impulso nuevos vientos de mejora a medio plazo, con orientación sistémica y claramente enfocados hacia

la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Ainscow, M., 1995; Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M., 2001; Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M., 2001).

#### 4. RETOS PARA EL DESARROLLO DE ORGANIZACIONES CULTURALES COMPETENTES

Resulta obligado hacer alguna puntualización, aunque de manera breve, en relación con el modelo organizativo de las instituciones educativas y preguntarnos que modalidades organizativas hacen posible la respuesta a la diversidad cultural.

Insistimos en la idea de que, para que la igualdad escolar sea realidad y podamos ir más allá de la mera escolarización, es necesario introducir cambios importantes en la organización de las instituciones educativas. Formas de organización y estrategias variadas que permitan responder a puntos de partida distintos, necesidades e intereses diversos y peculiares intensidades de esfuerzos requeridos (Gimeno, 1995).

A continuación, vamos a señalar algunas características organizativas que se nos presentan hoy como básicas para poder hacer posible la construcción de centros educativos interculturales, sabiendo que no son las únicas y que el necesario debate sigue abierto. En síntesis, éstas se circunscribirían a:

##### a) Adecuación y flexibilidad

Las personas somos diferentes y, en consecuencia, el sistema educativo debe ser lo suficientemente flexible como para acomodarse a las particularidades individuales, de modo que las tenga en cuenta a la hora de diseñar el modelo más acorde con éstas. Es el sistema el que debe adecuarse al alumnado y no a la inversa.

Llevar a cabo cualquier experiencia de respuesta a las minorías étnicas sin modificar la organización es un proyecto abocado al fracaso desde sus inicios. Si el *currículum* es flexible, y pretende aplicarse mediante las adaptaciones necesarias en cada caso, intentando que el sistema se ajuste al alumnado y no el alumnado al sistema, se hace imprescindible una organización flexible, ya que un marco organizativo rígido frena la puesta en práctica de muchos proyectos curriculares perfectamente pensados desde un punto de vista teórico.

Para ello, necesitamos un entorno escolar que asuma un modelo organizativo que además de flexible sea plural, es decir que permita dar respuesta a las diferencias de los distintos contextos de origen, de manera que el acceso a la *cultura escolar* se ajuste 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*.

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 socio-afectiva, crear un tutor de acogida).
- Programas para la atención al alumnado de incorporación tardía.
- Aprendizaje de la lengua.
- Acción tutorial (individual, grupal y entre iguales).
- Servicios que contemplen 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.

#### **b) Posición activa por parte de las organizaciones y compromiso institucional**

Gairin (1997) la organización como texto/contexto de intervención implica una *posición activa por parte de las organizaciones*. Existen explicitados planteamientos institucionales, llámense Proyecto Institucional, Proyecto Educativo, Proyecto Socioeducativo, Programa de

intervención u otros, que definen las metas de la organización que se tratan de conseguir. Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio educativo o de la acción individual del educador.

Una escuela solamente puede poner en práctica la pedagogía de la diversidad, en el marco de un proyecto asumido por toda la comunidad educativa o lo que es lo mismo un compromiso institucional. 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».

Si una institución asume como compromiso estar abierta a todos los ciudadanos e intenta hacerlo efectivo, deberá reflejarlo en sus planteamientos institucionales y cumplirlo a través de prácticas efectivas que concreten tanto las políticas generales como las que se aplican día a día. 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 colectivo o el desarrollo de programas paralelos y complementarios a aquél. En estas condiciones, la ordenación que se realiza del contexto organizativo, de acuerdo a las exigencias internas y externas, ayuda a conformar la formación que en el aula se pretende impulsar.

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.

“Esta 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” (Bartolomé, 2002:12).

Las escuelas competentes culturalmente están comprometidas con esfuerzos continuos de mejora e investigación, tanto de las condicio-

nes internas de la escuela como de los desarrollos externos a ésta (Joyce *et al.*; Hopkins, 2001; Stoll, 1999).

### **c) Las organizaciones que aprenden: Comunidades de aprendizaje**

Sin duda, todos estos procesos que estamos narrando tienen su repercusión en la organización educativa<sup>2</sup> y en la propia concepción de la comunidad escolar.

No hay duda que el mundo cambiante en el que nos movemos impone una adecuación de todos estos rasgos a la cultura y necesidades actuales. *Las comunidades de aprendizaje* (AA. VV., 2002), por ejemplo, presentadas como una de las vías más prometedoras de desarrollo educativo en colectivos que padecen o viven el riesgo de exclusión, expresan en las fases de su construcción muchos de los rasgos anteriormente descritos.

Esta puede convertirse, desde esa apuesta por grupos marginados, en *comunidad de aprendizaje*<sup>3</sup>, donde padres/madres, alumnado, educadores, asociaciones, consensúan 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 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.

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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.

En las comunidades de aprendizaje profesionales, los docentes y los administradores de la escuela buscan constantemente obtener y compartir el aprendizaje y, además, obran de acuerdo con lo que aprenden. El objetivo de sus acciones consiste en aumentar su eficacia como profesionales de forma que resulte beneficiosa para los estudiantes. Las escuelas que aprenden se caracterizan por la presencia del diálogo reflexivo, en el marco del cual el personal del centro conversa sobre los estudiantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificando cuestiones y problemas relacionados.

El trabajo en equipo y la colaboración son esenciales en este proceso. En una comunidad de aprendizaje, el personal del centro charla entre sí sobre la enseñanza y el aprendizaje, creando un entorno caracterizado por la curiosidad y la orientación al cambio en que cada innovación conduce a la siguiente. Conseguir esto requiere un liderazgo comprensivo, pero también que se proporcionen tiempo y recursos. En las escuelas que aprenden, se dispone de tiempo para la planificación didáctica y la investigación colectiva, y los profesores se observan entre sí en el contexto del aula para aprender buenas prácticas.

Para finalizar este apartado incluimos un cuadro comparativo de un centro educativo tradicional y un centro intercultural en sus dimensiones más relevantes (Gairín, 1997)<sup>4</sup> que nos puede proporcionar pistas para realizar diagnósticos iniciales del estado en que se encuentran nuestros centros:

<b>CENTRO EDUCATIVO TRADICIONAL</b>	<b>CENTRO EDUCATIVO INTERCULTURAL</b>
Cerrado en sí mismo	Versátil
Dirección unipersonal	Dirección participativa
Currículum uniforme	Currículum diferenciado
Metodología indiferenciada	Metodología individualizada
Disciplina formal	Disciplina centrada en las exigencias de la actividad y de la relación social
Evaluación discontinua	Evaluación continua

<sup>4</sup> Citado en MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

CENTRO EDUCATIVO TRADICIONAL	CENTRO EDUCATIVO INTERCULTURAL
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

Integrar la reflexión sobre la diversidad en las organizaciones es un proceso que requiere esfuerzo; para que tenga éxito, debe ser un esfuerzo intencional y debe estar correctamente orientado a los siguientes principios:

- *Valorar la diversidad*: desarrollar un proyecto para aumentar la competencia cultural de la organización integrado en el plan estratégico, en la misión y en las actividades.
- *Tener capacidad de autoevaluación*: las organizaciones deben establecer y entender su propia identidad, a fin de elaborar e implementar los objetivos. Desarrollar estrategias de evaluación continua de la competencia cultural de la organización y examinar la efectividad de las actividades.
- *Ser consciente de las dinámicas inherentes a la interacción de identidades culturales*: comprender la importancia de la identidad y la diversidad cultural.
- *Institucionalizar el conocimiento cultural*: todos los niveles de la organización deben ser conscientes y culturalmente competentes. La organización debe contar con personal que domine idiomas y/o contar con intérpretes para la provisión de servicios especialmente sensibles.
- *Adaptar la prestación de los servicios a la comprensión de la diversidad cultural*: los programas y servicios deben ser ofertados con sensibilidad hacia la cultura y tradiciones de las personas a quienes se dirige. Asegurar que la información en general y los mensajes sobre temas clave están traduci-

dos a idiomas y/o se expresan a través de imágenes de forma que sean realmente comprensibles.

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.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El análisis de los retos ha podido parecernos un peso excesivo para cargar sobre nuestros hombros. Sin embargo, en realidad pensamos que existe un largo camino en la realidad educativa hasta llegar a funcionar desde el modelo intercultural, que pretende el enriquecimiento y el intercambio cultural a partir del respeto a la diversidad, a través del diálogo democrático para el desarrollo de una sociedad plural e igualitaria. Hasta que esta filosofía educativa intercultural entre en la realidad escolar cotidiana, se requiere una clara política educativa intercultural que anime a la reflexión sobre la cultura organizativa escolar, los valores y las actitudes que desde la escuela se transmiten, el modo en que se construye el conocimiento sobre la realidad social y cultural y los contenidos curriculares que permiten reflejar y enriquecer la diversidad.

Las organizaciones educativas interculturales parecen como una necesidad de nuestro tiempo. Exigencia potenciada fundamentalmente por la aparición de las migraciones en nuestro país. Tal como afirma Feroso (1992: 10) la educación intercultural se ha convertido en una exigencia de la sociedad, de modo que, en adelante no será adecuada una educación que no sea intercultural.

Hay que poner manos a la obra. Hay que empezar haciendo. Empezar cambios pequeños 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: 39): «*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 satis-

factoriamente 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.

Estamos convencidos de que es posible atender a la diversidad transformando 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 organizaciones interculturales competentes, 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 cómo 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 organizaciones verdaderamente interculturales, cimentadas 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 observación directa de los educadores para la detección de nuevas 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 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

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M.; BERESFORD, J.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. y WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G. y WEST, M. (2001). *Hacia escuela eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M. (Eds.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- BORDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laila.
- BRASLAVSKY, C. (2000). *Aprender para el futuro: Tendencias mundiales y procesos de cambio en la educación*. Madrid: Semana Monográfica de la Fundación Santillana. Documento policopiado.
- CAMILLERI, C. (1989). *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. París: L'Hamattan.
- DOHERTY, G. (1997). *Desarrollo de los sistemas de calidad de la educación*. Madrid: La Muralla.
- FERMOSO, P. (Ed) (1992). *Educación Intercultural. La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- FLECHA, R. (2000). «Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información», en DOMINGO J. y MESA, M. G. (Coords.). *Trabajando. Construir una sociedad más justa también desde la educación*. Granada:

Delegación Provincial de Asuntos Sociales/Ayuntamiento de Granada/FORCE.

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 Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de Diciembre de 1998. Publicada en LORENZO, M. y otros (coord.) (1999). *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Volumen I. Granada: Grupo Editorial Universitario, 47-91.

GIMENO SACRISTAN, J. (1995). «¿Qué son los contenidos de enseñanza?». En GIMENO SACRISTAN y PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GIREAUX, H. (1990). *Profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

IMSERSO (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados. Acciones positivas para la integración socioeducativa*. Madrid.

JOYCE, B.; CALHOUN, E. y HOPKINS, D. (1999). *The New Structure of School Improvement*. Ballmoor, Bucks: Open University Press.

KYMLICKA, W. and NORMAN, W. (Ed) (2000). *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford: Oxford University Press.

LOVELACE, M. (1995). *Educación Multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.

MAX-NEEF, M. A. (1994). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.

RODRÍGUEZ, R. (1999). «La interculturalidad: Un valor educativo del siglo XXI», en MANJÓN RUIZ, J. (Coord). *El Bienestar Social y la Educación en Valores: una relación indispensable*. 67-88. Sevilla: Fundación San Pablo Andalucía CEU.

RODRÍGUEZ, R. (2004). «La atención a la diversidad cultural: El reto de las organizaciones escolares». *Tendencias Pedagógicas*. Nº 9, 189-201.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SHOR, I. (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), 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 Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”. *Conferencia Mundial sobre Educación para todos*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de Marzo, 1990. <Http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> [05-06-2008].
- VV. A.A. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- VV. AA. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.