

La estrategia del “Ratón de Troya”. Una propuesta para el trabajo colaborativo entre profesores en ambientes multiculturales

José Gijón Puerta

Profesor de Enseñanza Secundaria (Orientador)

Resumen

Los grandes proyectos interculturales que intentan implicar a toda la comunidad educativa, generan frecuentemente una gran resistencia en la escuela. Establecido un marco de trabajo cultural basado en la búsqueda de la comunidad humana –símbolos compartidos– y centrado en las capacidades relevantes de los profesores y en sus preocupaciones, se describe un modelo de trabajo colaborativo basado en las preocupaciones y el conocimiento que aquellos tienen sobre la realidad multicultural de su entorno de trabajo. Este modelo, denominado “Ratón de Troya”, permite llevar a la práctica pequeños pero efectivos proyectos colaborativos en entornos multiculturales, describiendo no sólo los principios generales sino reglas prácticas para su elaboración.

Abstract

The great cross-cultural school projects which try to involve teachers, parents and pupils frequently present a strong resistance to innovation. The cultural framework is established by means of searching for shared human symbols, centred on the teachers' relevant capabilities. All of this together with their concerns about the multicultural reality in their school, we describe the basis of a procedure called “The Trojan Mouse”. This strategy aims at putting into practice small but effective collaborative projects in multi-cultural environments. We explain not only the theoretical principles but also some practical advices of how to elaborate a collaborative project.

1. LA ESENCIA CULTURAL DE LA EDUCACIÓN

1.1. Cultura y comunidad humana, elementos que deben impregnar un proyecto educativo

Al hablar de alumnado inmigrante o extranjero, un elemento recurrente aparece una y otra vez: el concepto de cultura. A partir de los argumentos de autores como De Waal (2002), Bolívar (1998) o Savater (2002), podemos intentar explicar este elemento central –la cultura–, desde diferentes ángulos, que nos permitirán reflexionar sobre problemas básicos en la atención educativa del extranjero, del inmigrante o, sencillamente, del que procede de otro lugar: el desconocimiento de la lengua en la que se imparte la educación –formal o no formal– en el ámbito geográfico en el que una persona decide asentarse y, estrechamente relacionado con lo anterior, la existencia de un cuerpo simbólico no compartido. Ambos problemas pueden no darse a la vez, dependiendo de la procedencia de las personas que se incorporan al sistema educativo.

Aunque existen distintas formas de establecer el concepto de cultura, podemos empezar con una definición holística de cultura: la transmisión de información, modos de hacer las cosas y costumbres a través de medios sociales (de padres a hijos, entre hermanos, entre amigos o en la escuela).

Aceptando esta definición, podemos decir que la cultura es algo muy arraigado en nuestra vida: somos seres culturales e incluso provenimos de seres que también presentan elementos culturales (Frans de Waal, 2002).

Es la profundidad de los elementos culturales como elementos claramente “humanos” –incluso en un sentido evolutivo– la que nos lleva a establecer una primera afirmación: la inmigración o la emigración no es un fenómeno nuevo, sino quizá el más viejo de los fenómenos humanos, que ha afectado a todas las sociedades en algún momento de su historia, y que ha promovido los cambios culturales (el cambio en la forma de hacer las cosas y de transmitirlo a los coetáneos y descendientes o ascendientes). España, en este sentido, ha sido un ejemplo histórico de este trasiego, unas veces pacífico, otras veces violento, de pueblos y personas, que han configurado nuestra tierra tal como la conocemos hoy.

1.2. Cultura y conflicto: multiculturalidad versus interculturalidad

Pero la cultura humana se caracteriza por un lenguaje y unos elementos simbólicos muy desarrollados, a veces definidos o percibidos como estereotipos. En muchos casos, estos símbolos y creencias son muy “aparentes” –religión, raza, color de la piel– y muchas otras son más sutiles –no por ello menos profundas–, y estas diferencias se suelen transformar en una mayor necesidad del sentido de pertenencia y, en muchos casos, de exclusión de los otros, de los que no son como “nosotros”.

Cuando las culturas encuentran puntos de coincidencia, no se suelen producir conflictos pero, como afirma Fernando Savater (2002), cuando faltan, no se encuentran, o se desdeñan estos puntos, el conflicto puede estar servido.

En una época global –o mundial– en muchos aspectos, buscar puntos de encuentro debiera ser una prioridad, sobre todo porque las culturas han sido construidas por seres humanos, seres que son básicamente idénticos –genéticamente– y que se parecen mucho más entre sí de lo que podríamos pensar a veces: tras las “enormes diferencias” que podemos encontrar en la gastronomía, en la simbología de la muerte o en el concepto de justicia –y que a veces buscamos con la desesperación del que a toda costa quiere pertenecer a un grupo–, se esconden muchas cosas esenciales que compartimos: el conocimiento de la muerte, la vida social o las emociones, como ya nos hizo explícito Charles Darwin hace más de 130 años.

Por tanto, esa unidad que a la vez es tan diversa, es tremendamente enriquecedora, y ha permitido la evolución de las culturas dentro de sí mismas y en su encuentro –a veces cruento– con otras. De hecho, en algunos casos, culturas que han desaparecido muy rápidamente en contacto con otras, han traspasado y enriquecido el lenguaje de aquellos que las hicieron desaparecer (por ejemplo, los términos canoa, banana o sabana, en finlandés, proceden de lenguas precolombinas, que sucumbieron en su encuentro con la cultura europea).

En definitiva, no son para mí lo más profundo las diferencias culturales sino, al contrario, la innegable comunidad humana: Todos tenemos necesidad de alimentarnos, todos tenemos la necesidad de relacionarnos, todos tenemos la necesidad de amor y, de esta forma, se han desarrollado las diferencias culinarias, los club sociales y los cibercafé o las formas de regular la vida conyugal, y no a la inversa (Savater, 2002).

Evidentemente, los elementos culturales transmitidos han acelerado, modificado y diferenciado a las diversas comunidades humanas, a las que los individuos “deben” su pertenencia, por diferencia con las demás, a la vez que la desean. El desasosiego y la incertidumbre de la propia identidad, genera en muchos casos la xenofobia y el racismo, al percibir como amenaza lo que es diferente.

En este mundo de lo cultural, realmente es fácil coincidir en lo culinario –en el consumo de hamburguesas o cuscús–, o en los adornos corporales, pero cuando llegamos a lugares inasumibles –la posición de la mujer en la sociedad, ciertos valores irrenunciables, como la escolarización obligatoria hasta los 16 años...– la dificultad de encontrar estos puntos de unión es mayor.

1.3. La educación en un marco multicultural

Pero el problema es que tendremos que vivir y educar en sociedades cada vez más heterogéneas, en las que no será extraño encontrar esas diferencias “inasumibles”.

En esta sociedad, el papel de la educación es pues complicado porque, por un lado pretendemos que respete el pluralismo, pero a la vez debe crear comunidades humanas – comunidades de ciudadanos (Bolívar, 1998), con elementos distintos o distintivos– pero no clanes o tribus hostiles.

Buscar y resaltar lo común frente a las diferencias es pues un elemento clave en la educación del ciudadano –elemento socializador *cuasi* primario–, en una sociedad heterogénea desde el punto de vista cultural.

Para esta búsqueda de lo común, paradójicamente, hay que abrirse a lo diferente, y en lo referente al lenguaje, abrirse a la diferencia es sin duda conocer otras lenguas, fundamentalmente para aquel que llega a un nuevo lugar.

Este es el reto fundamental para poder transitar entre la realidad intercultural y el deseo intercultural, en el que los elementos culturales fluyen y se enriquecen, permitiendo la evolución de aquellos elementos de los que llegan –y también algunos de los que acogen– que son inasumibles por la cultura o las leyes del país de acogida.

1.4. Educar en la tolerancia

Una educación pública debe pues, desde mi punto de vista, resaltar la comunidad de lo humano y favorecer la apertura a la diferencia, y esto nos lleva directamente al concepto de tolerancia.

Pero, así como la Libertad de Cátedra no consiste en enseñar lo que me viene en gana, la Tolerancia no es un “todo vale”. Precisamente, una de las misiones de la educación es favorecer en los ciudadanos la capacidad de analizar y criticar la propia cultura – así como las otras– permitiendo el cambio y su evolución a lo largo del tiempo.

Sin juzgar el pasado con las luces del presente, hoy entendemos como superados o al menos contrarios a los más elementales derechos, los otrora culturalmente aceptados –en sus propias culturas y en su cronología correspondiente– sacrificios humanos de los mexicas (Botella, 1999): los autos de fe de la Inquisición o la castración de los eunucos en los harenes musulmanes o de los niños cantores en la Europa premoderna.

Así, centrándonos en el momento actual, una escuela pública que fomenta el espíritu democrático y tolerante, debe fomentar también la asimilación de lo distinto y de lo nuevo – en los dos sentidos que tiene toda dirección cultural, todo encuentro o “choque” entre dos culturas–, pero ello no puede implicar que no sea necesaria la crítica externa –e interna–, de aquellas culturas que, por ejemplo, tienen a la mujer en una posición secundaria y que no hacen autocrítica de ello, que no fomentan la igualdad en el acceso a lo público, al trabajo y a la educación, porque no pueden ser consideradas –al menos no desde mi punto de vista– en un plano de igualdad con aquellas que, de un modo u otro, han iniciado o están iniciando este camino.

De esta forma, educar en la tolerancia no es educar en la aceptación de cualquier “elemento cultural”, y no es dar igualdad en el respeto a todas las opiniones –que se convierten o proceden de la acción–. La antropofagia, practicada ampliamente a lo largo de la historia, sería un ejemplo, pero también el derecho a la igualdad en el acceso a la educación y al trabajo de la mujer o el derecho al trabajo y a un salario digno.

Así pues, la convivencia, en sus elementos de respeto a la forma de vida de los otros –a la cultura de los otros–, plantea un reto especialmente difícil a la escuela, y este no es otro que el de promover la tolerancia, en la definición que de ella hemos hecho, en la escuela heterogénea de nuestro momento y de nuestro País.

El maestro, el centro y la administración educativa deben intentar ser de esta forma neutrales en lo opcional, pero a la vez tomar partido claro en lo esencial, que no es otra cosa, en nuestro caso, que el respeto a los derechos humanos básicos y a las normas de convivencia “nacionales” –en el sentido moderno de nación, estado dotado de una Constitución y unas Leyes Fundamentales–, desde el día a día de la escuela, desde la vida común en el seno de la comunidad educativa.

Históricamente –y hoy también se practica este sistema– se ha utilizado la imposición de lo propio de forma excluyente. Esta sociedad mundializada no es tan nueva como podría parecer, aunque la magnitud de sus efectos y su influencia sobre la escuela sí pueda serlo (VV.AA., 2001). De Oriente Medio vinieron a Europa ideas innovadoras en otros tiempos y de Europa han partido a otros continentes, recogándose hoy cuestiones relacionadas con el concepto de paz y de cultura procedentes del Lejano Oriente.

Pero como no se trata de hacer un estudio diacrónico, sino de evolucionar en nuestro presente, quizá la función más importante hoy de la educación sea la de promover la eliminación del exclusivismo cultural (multidireccional) y promover la búsqueda de lo que antes denominamos “comunidad humana”.

Si la educación se compartimenta en “celdas culturales”, sólo tendremos la constatación del hecho multicultural. Por ello, fomentar la convivencia, en el marco de tolerancia definido, puede hacer que el respeto a la diferencia se convierta en el camino a la construcción de una comunidad en lo esencial, de una comunidad intercultural.

1.5. Lenguaje y comunidad

Estrechamente relacionado con lo anterior, no debemos olvidar que las personas estructuramos nuestros pensamientos y sentimiento en forma de lenguaje, esa tremenda potencia cultural con la que estamos dotados, y todo lo que se ha dicho antes no tiene sentido sin una comunidad de entendimiento, que se basa y refuerza con una lengua común, que permita una comprensión mutua.

Porque no olvidemos que la lengua puede ser un instrumento de separación o de unión de los pueblos, y que existen gran cantidad de ejemplos en ambos sentidos.

En el caso de la inmigración, el conocimiento de la lengua del país de “acogida” es un elemento clave para el acceso en igualdad a los bienes y servicio de ese país y la ignorancia de la misma es un elemento de desigualdad y de aislamiento.

2. EL “BRICOLAJE CURRICULAR” COMO ELEMENTO BÁSICO PARA EL TRABAJO COLABORATIVO DEL PROFESOR

Dentro del marco cultural definido anteriormente, que puede dar al profesor alguna ideas teóricas de carácter general para abordar el trabajo en ambientes multiculturales, podemos analizar ahora una idea de trabajo que denominé “bricolaje curricular” (Gijón, 1999) y las posibles ventajas de elaborar y poner en marcha proyectos colaborativos entre profesores, como mecanismo de innovación y mejora de la escuela diversa que les toca vivir.

En este sentido, una ventaja clara de este tipo de innovaciones, es que podremos reflexionar sobre nuestra práctica docente en relación con un problema – reto que nos preocupa, y que esta reflexión puede ser más fina y más intensa si ha de reflejarse en un documento escrito destinado a toda la comunidad educativa.

Así, un primer elemento en la práctica de cualquier innovación es que habrá de escribirse, para que pueda ser leído por la comunidad educativa.

En segundo lugar, participar en un proyecto intercultural puede que sea una gran ayuda en nuestra práctica profesional, al elevar nuestra autoestima y nuestro autoconcepto.

Cuando miremos atrás después de un tiempo de estar participando en él, nos daremos cuenta probablemente que este modo de trabajo no requiere de un “superprofesor”, y puede que nos ayude a dejar de sentirnos como “infraprofesores” agobiados por el peso de la burocracia: cualquiera de nosotros está capacitado para la tarea y puede encontrar en ella satisfacción profesional y personal. Si conseguimos de esta forma hacer con nuestro trabajo que el proyecto en el que participamos sea un instrumento vivo de reflexión y participación, creo que estaremos en el camino de una mejora cualitativa de la enseñanza.

Porque si de alguien dependen en definitiva los cambios, es sin duda del profesorado. A partir de House (1981), Hargreaves (2001), nos habla de cuatro perspectivas desde las que podemos abordar la realidad de las innovaciones:

- *Técnica*; “Si el profesor no puede hacerlo, no se puede hacer”.
- *Cultural*; “Si el profesor no sabe cómo hacerlo, o a la hora de la verdad no se siente seguro haciéndolo, no se puede hacer”.
- *Política*; “Si un profesor no está dispuesto a hacerlo, no se hará”.
- *Postmoderna*; “Si el profesor tiene que hacer demasiadas cosas, no las hará bien”.

Quizá quien ha definido muy acertadamente la acción del profesor en la innovación, desde un enfoque ecléctico de las diversas perspectivas, sea Fernández Pérez (1992), desde su propuesta de sinergias básicas en la innovación: los profesores explican lo que saben pero explican también lo que son, y que son seres humanos –como los alumnos– y, por tanto, no implementarán ninguna innovación educativa si no se implican en ella con su

saber, con su saber hacer, con su querer hacer lo que saben hacer y con su disfrutar haciéndolo.

2.1. Principios básicos para el bricolaje curricular

Voy a exponer a continuación unos “principios prácticos” que puedan inspirar la elaboración y la puesta en marcha de proyectos de innovación dentro de una metodología de colaboración.

a) El principio de Colaboración

Cualquier proyecto de innovación debería ser construirlo entre todas las personas que componen la Comunidad Educativa (o al menos el Claustro de Profesores), pero con un matiz importante: entre todos los que quieran hacerlo.

Es evidente que sólo desde una cultura de colaboración se puede construir algo tan complejo como un proyecto de innovación que incluya elementos interculturales; sin embargo, es imposible esperar una colaboración por igual de todos los profesores, por lo que este principio ha de ser flexible. Si queremos iniciar una “cruzada” o una “guerra santa” de conversión colaborativa, nuestros esfuerzos se perderán de forma gratuita, porque la implementación de una innovación de cualquier tipo –en este caso la puesta en marcha de un proyecto intercultural– no podrá ser impuesta sino que requerirá la incorporación paulatina de los de los agentes reales del cambio –en este caso los profesores– y del resto de la comunidad educativa.

Por lo tanto, la colaboración como elemento esencial del trabajo, habrá de ser entendida como un objetivo que se irá desarrollando paulatinamente.

b) El principio de la Potencia individual

Para que la colaboración sea efectiva y satisfactoria, se han de aprovechar las posibilidades individuales de los profesores, respetando sus modos de trabajo –aunque estos sean individualistas– y las carencias y limitaciones de cada cual pueda tener porque, en definitiva, van a ser los individuos los que den un sentido específico al proyecto.

La profesión de maestro implica una zona claramente técnica o tecnológica de enorme importancia, junto con otra no menos importante que incluye las características del artesano –y también las del artista– que realiza su obra en condiciones de soledad y sobre “materiales” (nuestros alumnos) que son en gran medida únicos e irrepetibles (Huberman, 1993). En este sentido, la agrupación de profesorado que no sea solamente administrativa (por departamentos, equipos docentes, etc.) y que podríamos denominar “natural” (por afinidad personal, amistad, etc.) puede generar pequeños grupos de trabajo muy eficaces.

c) Principio del Respeto a los ritmos del Centro

La planificación, aunque debe fijar objetivos, metas y tiempos de ejecución, ha de ser muy flexible, basarse en la situación de partida de cada centro (y de cada profesor, cada departamento y cada equipo docente), seguir los ritmos propios de los participantes.

Esto no quiere decir que podamos eternizarnos en la realización de las tareas, sino que la propia dinámica de los centros va a hacer, indudablemente, que los plazos se alarguen o se acorten, independientemente de la planificación previa, porque si esta es muy estricta, se generan irremediabilmente mecanismos de defensa que pueden vaciar de

contenido los proyectos y convertirlos en meras fachadas justificativas ante inspectores o padres, algo “artificial”, sin significado, en una enseñanza que pretende tenerlo.

El respeto a este principio implica también que la realización del proyecto ha de ser flexible. Estamos hablando de procesos dinámicos e interconectados, aunque es evidente que la propia lógica impone ciertas restricciones a este principio. Podemos emplear la metáfora del cubo de Rubick, en el que existen miles de formas de conseguir el resultado final: unas son más rápidas que otras porque existe una cierta jerarquía entre las piezas, pero todas ellas son posibles. Sin embargo, también existen formas inadecuadas de mover las piezas que impiden un resultado final satisfactorio.

d) Principio de Aceptación Participativa

O, lo que es lo mismo, el compromiso de aceptar el trabajo de los compañeros que se hayan encargado de alguna parte específica del proyecto.

Esto no quiere decir que no se opine, se aporten ideas y se participe de forma colegiada en la toma de decisiones, sino que la “democracia” y la “participación” en que se sustenta todo el proceso de construcción, se han de interpretar como procesos activos. Si, por ejemplo, no estoy satisfecho con las normas de convivencia que ha elaborado un grupo de profesores para el proyecto, en cuya confección yo no participé, las aceptaré y asumiré con las enmiendas y modificaciones que se le puedan introducir y, si me parece apropiado, entraré a formar parte de un nuevo grupo de trabajo sobre ellas, para introducir las mejoras que considere necesarias. Así descrita, la democracia y la participación adquieren para mí su verdadero valor, y no quedan reducidas a meras votaciones y juegos de mayorías.

e) Principio de Facilitación y no Esquematización

En primer lugar, este principio determina que la construcción de un proyecto debe realizarse partiendo de lo que ya se tiene, tanto de documentos del Centro, como de programaciones de aula o experiencias de profesores. De esta forma podemos disponer siempre de una base de trabajo previamente asumida por los profesores y, por tanto, de gran utilidad para evitar que se produzcan lagunas en la dinámica escolar. Nadie –y los profesores, como dijimos anteriormente, también somos seres humanos– puede partir de la nada para construir una realidad innovadora. Un maestro, desde el más joven al muy experimentado– tiene unas formas de trabajo personal, unas “rutinas” y unos contenidos organizados, que viene utilizando en su trabajo diario. Mi propuesta es partir de esta situación previa para, trabajando sobre ella, adaptar paulatinamente los objetivos, los planteamientos metodológicos y los contenidos a los nuevos supuestos educativos.

Así, la transición se hará de forma asumible por cualquier profesional de la enseñanza, que podrá reflexionar sobre una práctica que ha cimentado durante años de trabajo en el aula, y se evitará en muchos casos el estrés que todo lo nuevo conlleva y que puede abocar a la adaptación “falsa” a un nuevo modo de trabajo que no se comprende y que no puede ser asumido globalmente.

Sin embargo, en muchos casos, el profesor se dará cuenta que tanto la metodología como los contenidos no difieren mucho de su práctica anterior. La diferencia fundamental, en muchos aspectos, está en que ahora esas prácticas deben adecuarse al trabajo con alumnos y padres más diversos en sus referencias culturales.

Por otro lado, este principio recoge la idea de que cada participante debe tener cierta libertad para organizar según su criterio los distintos elementos del proyecto en sus ámbitos

de actuación. Quiere decir esto que no es conveniente establecer “plantillas” (obligatorias) de trabajo en todos los aspectos, dentro de unos mínimos exigidos para todos.

En caso contrario, podemos dificultar seriamente el trabajo de aquellas personas que no hayan participado directamente en el diseño del proyecto, pues pueden encontrarse encorsetados, lo que en definitiva puede conducir a que hagan un trabajo incompleto o apresurado.

Partir de las formas de trabajo de los propios profesores, que se conocen, se tienen asumidas como propias y se han puesto en práctica, puede ser una buena estrategia para cambiarlas. A veces, sin embargo, no habrá más remedio que realizar cambios drásticos en las formas de trabajo.

3. PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO INTERCULTURAL

3.1. Principios del marco teórico intercultural

Se incluye aquí este apartado, una vez que se han descrito principios de trabajo en las innovaciones, para dar una pequeña idea del modelo intercultural, pero manteniendo el axioma de la educación cultural por encima de términos añadidos como “Inter” o “multi”, desde la convicción de que abordar el trabajo en ambientes multiculturales, si bien tiene matices propios, puede establecerse en el marco de trabajo de cualquier innovación y bajo el paraguas de los símbolos compartidos y de la colaboración como elementos culturales de carácter general.

Así, se puede afirmar que, ya que la educación ha sido y sigue siendo un fenómeno cultural, podríamos ajustar a los parámetros de comunidad humana, construcción de los valores comunes y tolerancia en el marco de las normas democráticas generales, cualquier proyecto innovador que se enfrente al reto de la llegada de alumnos procedentes de otros países. No olvidemos que estamos en el ámbito de la educación y que, por tanto, una educación cultural, una educación en valores de la ciudadanía (Bolívar, 1998), es la propia de una sociedad plural, que persigue el respeto y la tolerancia entre grupos e individuos, y que busca la igualdad de resultados educativos en aquellos.

De esta forma, lo “intercultural” se ha convertido en muchos casos en una “moda biológica”, objeto de charlas de café, de aparición obligada en normas y circulares de la Administración Educativa y de afirmaciones categóricas del tipo “*La Educación, si es de calidad, es necesariamente Intercultural*” (Hernández de la Torre, 2001, 253). Por ello, parece necesario diferenciar la terminología al uso y establecer los parámetros generales de lo que se entiende por Educación Intercultural, que es en sí una potente herramienta de desarrollo curricular, organizativo y profesional.

Lo más común es la coincidencia de los términos Multicultural e Intercultural. Mientras la Multiculturalidad es una realidad (grupos culturales, étnicos y lingüísticos conviviendo en el mismo espacio –tiempo) más o menos cercana, la Interculturalidad es – desde mi punto de vista– un “deseo” de interacción, de enriquecimiento y de respeto mutuo –en el marco escolar en nuestro caso–. Otros autores (Fermoso, 1992) piensan que la Interculturalidad (la educación intercultural concretamente) es, más que un deseo, la solución –educativa– de la sociedad multicultural. Por lo tanto, mientras la Educación Multicultural reconoce los diferentes grupos y los representa, incluyendo contenidos y valores de los mismos, aunque en la mayoría de las ocasiones recurre a una educación segregada (impuesta o voluntaria), la Educación Intercultural es una educación de vocación

integradora, que podríamos incluir en un marco más amplio y conocido: el de la atención a la diversidad y el de la educación en valores.

Debido a la proliferación de literatura en este ámbito, se emplean con frecuencia términos próximos que presentan diferentes matices científicos y teóricos, junto a los tradicionales “Educación Multicultural” y “Educación Intercultural”, como los de “Educación Multiétnica”, “Educación Multirracial” o “Educación Multilingüe”, siendo empleados éstos en distintos contextos políticos, sociales o lingüísticos.

Manteniendo su independencia frente a marcos teóricos en expansión –en el sentido de su capacidad teórica para incluir cualquier otra perspectiva–, como el de la “Cultura de Paz y No-violencia”, la Educación Intercultural se presenta como un modelo de educación en valores para todos los ciudadanos, no sólo para quienes son acogidos como extranjeros o para aquellas comunidades de acogida, donde ha llegado un número importante de inmigrantes. También recoge la conexión e intercambio entre las distintas culturas, etnias y lenguas –lo que parece adecuado para un país como es España, rica en fenómenos étnicos, culturales y lingüísticos diferenciales, incluidos los gitanos, que habitan en nuestra tierra desde hace bastantes siglos–.¹

Así, desde el marco teórico de la Educación Intercultural (Ibáñez y Otros, 1995), podemos indicar que sus objetivos básicos son promover prácticas educativas de carácter intercultural que propicien un cambio en las relaciones entre individuos y grupos en el marco escolar y fuera de él, potenciar la creación de un espacio cultural común que no implique la renuncia a la propia identidad y preparar a los alumnos para la vida en una sociedad culturalmente diversa, fomentando el respeto y la comprensión entre las personas y los pueblos.

Siguiendo básicamente la argumentación de Ibáñez y Otros (1995), estos objetivos se apoyan en unos principios básicos, que se pueden situar en distintos planos.

En primer lugar, en el plano de lo moral, la conciencia de que la igualdad de todos los seres humanos se manifiesta en su diversidad, y que una de las manifestaciones de esa diversidad es la diversidad cultural. Desposeer de la cualidad “humano” a un individuo o grupo, es el umbral de la agresión y el racismo (Gijón, 2003).

En segundo lugar, los principios de carácter legal conforman el plano normativo. Así, en España, la Declaración de Derechos Humanos, nuestra Constitución y los distintos Estatutos de Autonomía, así como el cuerpo de leyes orgánicas educativas (LODE, LOGSE y LOCE básicamente), inciden, desde sus distintos matices ideológicos, en la educación de los ciudadanos en los valores democráticos y de conocimiento y respeto por las distintas culturas –incluida la propia–. No olvidemos que las leyes, en una sociedad democrática, son la expresión más profunda de la soberanía de los ciudadanos, capaces de dotarse de marcos de referencia –culturales– para la vida en comunidad.

En tercer lugar, en el plano de lo educativo, los principios aplicables a una Educación Intercultural son la consideración positiva de la diversidad cultural, propiciando la conciliación de la propia identidad con el respeto a las otras identidades; su concepción globalizadora, que la hace generalizable en su aplicación al proceso educativo en todos sus ámbitos; la búsqueda de lo que nos une como seres humanos más que de lo que nos

¹ En general, suele hablarse de la “tierra de las tres culturas”, cuando se evoca la España “andalusí”, olvidándose de esta cuarta cultura.

separa y enfrenta y, por último, la dotación de un sistema de valores a los ciudadanos, que pueda establecer una sociedad –ya fuera del ámbito de la escuela– más justa y solidaria.

4. LA DIFICULTAD DE PONER EN MARCHA PROYECTOS DE INNOVACIÓN DE CARÁCTER GLOBAL: LA ESTRATEGIA DEL “RATÓN DE TROYA”

Pero las innovaciones no son siempre bien recibidas, y encuentran resistencia tanto de profesores aislados como del conjunto del claustro, del equipo directivo, de los padres, o del centro en su conjunto. Lo que se ha llamado “resistencia al cambio” o “resistencia a la innovación” (A. Bolívar, 1993) es frecuente queja de profesores inquietos que quieren probar nuevas vías de solución de problemas o de cambios metodológicos. La soledad del que quiere hacer algo que piensa es bueno para la comunidad educativa, es tremenda cuando se encuentra el rechazo de los compañeros o los directivos.

Para el trabajo de los profesores que no cuenten con el apoyo entusiasta de la institución en la que trabajan, y cuyos directivos no caigan rendidos a sus propuestas innovadoras, existe una buena solución, que creo sinceramente es la forma adecuada de iniciar las innovaciones en el ámbito docente de la enseñanza pública española, caracterizada por un modelo funcional de liderazgo no profesional, y que nace de la idea de que una innovación, un cambio, presentado cual “Caballo de Troya” (MEC, 1998, pág. 49), es demasiado voluminoso y causa alarma cuando se presenta en un centro educativo, aunque venga –sobre todo si viene– como un regalo que habrá de solucionar los problemas o permitirá afrontar los retos educativos del mismo.

Todo proyecto comienza como una idea de una persona o de un núcleo pequeño de personas. Así, para llegar a un proyecto de carácter integral, que incluya a todos los miembros de la comunidad educativa, debemos partir siempre de ideas y proyectos más pequeños, más abarcables y que impliquen a un reducido número de personas.

Por lo tanto, podríamos decir que la primera regla del Ratón de Troya, consiste en que nuestro proyecto sea un proyecto de “pocos y bien avenidos”.

Pero no basta con ser unos cuantos entusiastas dispuestos a convencer al resto del profesorado para que se impliquen en una innovación. Necesitamos presentar al consejo escolar nuestras propuestas para su aprobación. Esto requiere, a mi juicio, de varias estrategias también del tipo “Ratón de Troya”.

En primer lugar, necesitamos establecer en el proyecto unos objetivos claros, a partir de un preciso análisis de la realidad del que partimos. Su redacción debe ser meditada, ya que debe convencer a otros, no a quienes lo preparan, que ya son conscientes de la necesidad de llevarlo a cabo y son los “dueños” de la idea.

En segundo lugar, necesitamos el apoyo de los líderes (naturales u oficiales) para la implementación del proyecto. Éstos líderes (el equipo directivo o aquellas otras personas que tienen influencia en el centro) serán una ayuda inestimable cuando debamos defenderlo delante de los representantes de la comunidad Educativa.

Probablemente necesitemos recursos del centro, alguna hora libre, el uso del teléfono o la disponibilidad de unas aulas, amén de algún dinero (también debemos de tener en cuenta que un proyecto es tanto más realizable cuantos menos recursos necesite, tanto económicos como materiales y humanos). Todo esto es mucho más fácil de tener si se cuenta con el apoyo efectivo, y no sólo formal, del equipo directivo, pero no es menos cierto

que también conviene que esos otros posibles grupos de poder que puedan existir en el centro (que en general son grupos de profesores, aunque pueden encontrarse también, con menos frecuencia, grupos de presión en la asociaciones de madres y padres o en el personal de administración y servicios) al menos, no se opongan frontalmente a la realización del proyecto.

Podemos decir que se requiere el apoyo de los órganos de gobierno y de los grupos “fácticos”, pero en todo caso, es necesario que ningunos de ellos se oponga frontalmente al proyecto. Para ello, debemos llegar a ellos y explicarles con claridad todos los elementos del proyecto, y esto a veces no es fácil, porque no todos tenemos el mismo grado de confianza para acercarnos a nuestros líderes.

Por lo tanto, no debemos descartar una acercamiento indirecto a ellos, una presentación del proyecto como idea oída a través de terceras personas. En todos los centros que conozco donde existen grupos de poder, hay personas “neutras”, que le llevan bien con todo el mundo y que nos pueden servir de enlace para plantear inicialmente nuestro proyecto de manera informal a estos líderes. Posteriormente se puede realizar una presentación más formal y, finalmente, la definitiva “puesta de largo” del proyecto ante los órganos colegiados de gobierno del centro, que le darán el visto bueno definitivo². Podríamos denominar a estas personas como “emisarios”.

Una tercera regla básica para nuestro pequeño “ratón”, es que nuestros proyectos sean proyectos de mínimos. Con esto queremos decir que, una vez analizadas las necesidades, problemas o retos que nos han puesto en marcha, y establecidos los objetivos claros del proyecto, este debería ser abarcable en todos sus extremos. Intentar cambiar el mundo no entra dentro de la estrategia de un “ratón de Troya”. Un tiempo razonable para su desarrollo (proponemos que nunca exceda el ámbito de un curso académico) y un ámbito de aplicación reducido (por ejemplo, no abarcaría toda la secundaria obligatoria, sino un solo curso o, incluso, sólo uno o dos grupos). Si somos pocos los implicados, el ámbito de aplicación debe estar bajo nuestro control y no necesitar de otras personas ajenas al proyecto (recuérdese que esta es un estrategia de inicio, que no de desarrollo de un proyecto integral en un centro y un entorno favorable e inmerso en la dinámica de la innovación).

Porque la “regla de oro” de nuestro pequeño roedor es que el proyecto ha de tener el éxito asegurado, y que debemos poder mostrar resultados visibles en relación con “grupos de control”. Por ello, la duración de este proyecto inicial no debe exceder de un curso académico, de forma que podamos mostrar resultados positivos a aquellos que nos dieron su respaldo formal, y podamos mostrar a nuestros compañeros cómo nuestros grupos, que han participado en el proyecto, han mejorado de forma visible en los puntos que tocaba el proyecto, en relación con los suyos, que tenían los mismo problemas. Cuando alguien se da cuenta que otros han conseguido mejorar su entorno de trabajo, es muy difícil que no reconozcan que quizá merezca la pena arriesgarse y entrar en la dinámica del cambio y de la innovación que ha dado buenos resultados a sus propios compañeros.

Pongamos un ejemplo que nos ilustre. Imaginemos que se han incorporado a nuestro centro de Educación Secundaria Obligatoria alumnos de otras nacionalidades, y que estos alumnos, que no tienen competencias lingüísticas suficientes, están aburridos en nuestras

² En algunos casos, las actuaciones propuestas requerirán la aprobación del servicio de Inspección o de la Dirección Provincial, pero la propuesta sigue siendo válida en este caso, ya que si el Centro está con el proyecto, será más fácil obtener el permiso de la Administración, lo que no sucederá casi seguro si el Claustro o el Consejo Escolar están en contra.

clases y distraen a los demás o, incluso, se generan problemas de disciplina o de convivencia. Estos alumnos reciben unas horas a la semana apoyos de un especialista para el aprendizaje de la lengua y de la cultura española, pero a todos nos parece insuficiente para esta etapa educativa.

Un grupo de profesores (un equipo educativo), propone un proyecto al resto de compañeros, para que les apoyen ante la Administración Educativa y ante los padres –de los alumnos españoles–, que ya se han quejado de que estos alumnos están perjudicando el rendimiento de sus hijos. La idea consiste en involucrar a los alumnos españoles en la acogida e integración de los extranjeros, acompañándoles algunas horas a las aulas de apoyo lingüístico, y formando con ellos grupos para el trabajo cooperativo en las distintas áreas del currículum, de manera que les sirva como actividades de refuerzo o profundización en los contenidos de esas asignaturas, a la vez que puedan incorporar elementos de esa cultura extraña que acaba de irrumpir. Es obvio que habrá que realizar un seguimiento especial de estos alumnos, para que no se vean perjudicados en la consecución de los objetivos de la etapa, y que quizá no todos podrán participar en este nuevo modo “intercultural” de trabajo.

Es obvio que es una apuesta atrevida y arriesgada, pero que cuenta con el entusiasmo de los profesores de 2º B (imaginemos un centro de dos o tres líneas), que están dispuestos a modificar los espacios y los tiempos, así como los modos de trabajo, y que están convencidos que esto les puede dar resultado.

Imaginemos finalmente que, puesto en marcha el proyecto con todas las cautelas necesarias, finalmente comprobamos al final de curso que en ese grupo ha mejorado la competencia curricular de los alumnos extranjeros o que ha disminuido la conflictividad del grupo y que, además, en la semana cultural del centro, se ha presentado una exposición de murales con la historia o el patrimonio cultural del pueblo donde se ubica el centro y de los pueblos de donde proceden los alumnos –resultado del trabajo en grupo de los alumnos–. Además se presentan estos murales con fotos extraídas de Internet y en español y en los idiomas de estos alumnos.

¿Será éste el momento de que el ratón se convierta en caballo?

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (1993). Cambio educativo y Cultura Escolar: resistencia y construcción. *Revista de Innovación Educativa*, 2, 13–22.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Colección Educación XXI, número extraordinario Educación. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Sevilla.
- Botella, M. C. Y otros (1999). *Los huesos humanos, manipulación y alteraciones*. Ediciones Bellaterra, S.A. Barcelona.
- Darwin, C. R. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. (Edición de Alianza Editorial. Madrid. 1998).
- De Waal, F. (2002). *El simio y el aprendiz de sushi. Reflexiones de un primatólogo sobre la cultura*. Paidós. Barcelona.
- Fermoso, P. (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Narcea. Madrid.
- Fernández Pérez, M. (1992). Organización sinérgica de la reforma cualitativa de la educación: aplicación al contexto de innovación de la LOGSE. En *Centro Asociado de la UNED. Sevilla. Monografía nº 5*,. Domínguez, G. & Amador, L. (coordinadores). Sevilla.
- Gijón, J. (1999). *Bricolaje Curricular*. MAD. Sevilla.

- Gijón, J. (2003). Apropiación cultural de un cambio educativo: el desarrollo de la Carta de Derechos y Deberes del alumnado en los IES de Andalucía. *Tesis Doctoral Inédita*. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación (Inédita).
- Hargreaves, A. (2001). *La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro. Barcelona.
- Hernández de la Torre, E. (2001). La interculturalidad y la escuela para todos. De la educación inclusiva a la educación intercultural, un paso más En T. Pozo y otros (coords.). *Actas de la XI Jornadas LOGSE, Diversidad y Escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- House, E.R. (1981). Three perspectives of innovation: Technological, política and cultural. En R. Lehming y M. Kane (Ed.). *Improving schools: Using what we know*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- MEC (1998). *Promoción de Salud en los Centros de Educación Secundaria de Europa*. Madrid.
- MECD (2001). *Revista de Educación*. Número extraordinario dedicado la "Globalización y Educación". Madrid.
- Huberman, M. 1993. The model of the independent artisan in Teacher's Professional Relations. En *Teacher's Work: Individuals, Colleagues, and Contexts.*, 11 – 50.
- Little, J.W. y McLaughlin, M.W.(Editores). Teachers College Press. Columbia University. N.Y.
- Ibáñez, J. y otros (1995). *Educación sin Fronteras*. MEC. Madrid.
- Savater, F. (2000). Enseñanza Pública y Multiculturalismo. En *La Escuela Intercultural. Terceras Jornadas Consejo Escolar de Andalucía*. Granada: CEA.