

Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión¹

Interprofessional Coordination in Schools: A Bet for Inclusion

SUSANA FERNÁNDEZ-LARRAGUETA

Universidad de Almería
sfernan@ual.es

JUAN FERNÁNDEZ-SIERRA

Universidad de Almería
jfsierra@ual.es

MONIA RODRIGO

Universidad de Almería
mr406@ual.es

Resumen: En una sociedad plural, definida por Bauman (2003) como “modernidad líquida”, se hace necesario un cambio sustancial tanto en las relaciones profesionales como en las estructuras organizativas y didácticas que guían la práctica en el ámbito educativo. Creemos necesario la construcción de una escuela inclusiva y democrática que parta de la participación activa de los diversos profesionales que actúan en las escuelas, superando concepciones de colaboración artificial y balkanización de actuaciones. Partiendo de esta idea, hemos analizado, a partir de cuatro estudios de caso instrumentales, los procesos de coordinación interprofesional y la cultura de colaboración que rigen las prácticas con estudiantes inmigrantes.

Palabras coordinación interprofesional; inclusión; comunicación; cultura de colaboración.

Abstract: In a postmodern and multicultural society, defined by Bauman (2003) as “liquid modernity”, it is necessary a substantial change, transforming the personal relationship and the organizational structures. We believe it is necessary to “build” an inclusive and democratic school that is based on the active participation of multiple professionals really involved in students’ education overcoming the current conception of artificial cooperation and balkanization of performances. For this reason we have analyzed, through four instrumental study cases, the inter-professional coordination processes and cooperation culture which are behind professional practices with immigrant’s students.

Keywords: inter-professional coordination; inclusion; communication; cooperation culture.

1 Los datos del artículo pertenecen al Proyecto de Excelencia “Estudio de la coordinación y eficacia de los sistemas de asesoramiento interprofesional para la inclusión educativa de los hijos e hijas de inmigrantes en las escuelas andaluzas” (P08-SEJ-03848) subvencionado por la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía y por los Fondos Europeos FEDER.

INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX, estamos siendo testigos de una globalización que ha intensificado las relaciones sociales en el planeta, conformando realidades sociológicas multiétnicas y multiculturales. Las redes de comunicación han facilitado la transferencia de información a lo largo y ancho del globo, favoreciendo que eventos micro sociales afecten de manera viral, en lugares a miles de kilómetros; es lo que Giddens (2008) expone como: “la problemática del distanciamiento entre espacio y tiempo que dirige la atención a las complejas relaciones entre la participación local (circunstancias de co-presencia) y la interacción a través de las distancias” (p. 67). Estas rápidas transformaciones locales sujetas también al constante desplazamiento humano, fundamentalmente apremiado por razones económicas, han causado cierta desestabilización en las comunidades locales, regionales o nacionales, al tener que lidiar entre el crecimiento de fenómenos nacionalistas y el intento de construir una sociedad de identidades múltiples que superen las barreras de los estados-nación. Así, en los países democráticos se impone la ardua tarea de garantizar los principios de la democracia, integrando socialmente a personas muy diferentes por lengua, cultura, religión y costumbres ligadas tanto al trabajo como a la participación activa en la sociedad.

En este contexto, la escuela está inmersa en una realidad cuestionada “desde dentro por la fuerza explosiva del multiculturalismo y desde fuera por la presión problemática de la globalización” (Habermas, 1998, p. 19). Docentes, educadores y demás profesionales, tradicionalmente ocupados por transmitir la lengua y los valores de la microcultura nacional, se encuentran ahora inmersos en la necesidad de hacer frente a nuevas tareas y desafíos formativos con estudiantes diversos; así, a través de la pedagogía intercultural es posible plantear respuestas educativas a la globalización, reformulando la influencia de las redes económicas, políticas y sociales, para que esta época de transformación estructural de las sociedades (Castells, 1997) se perciba como un impulso de nuevas posibilidades y no como una amenaza para la sociedad.

Esta realidad sociocultural se ha hecho patente, en la históricamente emigrante Comunidad Andaluza, reconvertida en las últimas décadas en espacio de acogida inmigrante. Así, el constante flujo de individuos de otros países unido a la necesaria reagrupación familiar, ha derivado en un vertiginoso aumento en la escolarización de niños y niñas de origen extranjero a los que hay que atender desde su diversidad –hemos pasado del 0.24% con 17.698 alumnos inmigrantes en el curso académico

2000/2001, a un 5.7% con 89.149 en el 2010/2011¹-. Ante esta realidad, se produce una contradicción entre el tradicional eje formativo de transmisión del conocimiento hegemónico y la necesaria readaptación del sistema, para atender a un conjunto de estudiantes, autóctonos y extranjeros, con diversas culturas, idiomas y vivencias, a los que ya no les sirve dicho currículum normalizado.

La Administración educativa andaluza, sabedora de esta multiculturalidad, ha ido dotando a lo largo de estos años al sistema de recursos materiales, normativos y humanos, para que los centros educativos hagan frente a esta nueva realidad diversa, tanto en cuanto a estudiantes como a contexto social globalizado y heterogéneo. Así pues, nos encontramos con que en nuestras escuelas e Institutos de Educación Secundaria (IES), además del tradicional agente educativo, el profesorado, trabajan y colaboran en esta tarea otros profesionales como: psicopedagogos de centro o de equipo, mediadores interculturales, docentes del Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL), profesores de apoyo, educadores sociales, etc. No obstante, esta retahíla de nuevos profesionales no garantizan *per se* el desarrollo de una educación de calidad con carácter inclusivo e intercultural; es prerequisite, si no se quiere caer en la balcanización de actuaciones individuales, que esta acumulación de tareas, funciones y especialistas, multipliquen su capacidad de actuación, estableciendo sistemas de coordinación profesional fluidos en la comunicación, concluyentes en lo ontológico y resolutivos en la acción (San Fabián Maroto, 2006). Sólo la colaboración entre los distintos profesionales que actúan en las escuelas, podrá reformular la educación frente a la sectorización educativa actual. De hecho como explicita Santana Vega (2006):

“la colaboración gira en torno a un núcleo de personas que comparten intereses comunes y aúnan voluntades para reflexionar sobre cuestiones básicas en aras a la mejora educativa: dónde están, hacia dónde quieren encaminar su práctica y de qué manera deberían obrar para alcanzar las metas” (p. 73).

METODOLOGÍA

La investigación que presentamos nace del interés por analizar los procesos de coordinación interprofesional que se ponen en escena en centros escolares andaluces y su eficacia, como mejora de la acción educativa con el alumnado en

1 Datos obtenidos de las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

general e inmigrante en particular. Para ello, el objetivo principal ha sido indagar en el pensamiento profesional, las funciones y los procesos de coordinación de los diferentes profesionales que participan, de manera directa o indirecta, en la formación del alumnado inmigrante.

Consideramos la educación como un hecho humano complejo que se puede interpretar subjetiva y culturalmente, por ello, entendemos la investigación como una oportunidad de acercarnos a dicha realidad para interpretarla y comprenderla; así, hemos llevado a cabo una indagación pedagógica a través del método de estudio de caso instrumental, que no sólo permite profundizar y comprender la situación particular y compleja del contexto educativo, sino que también favorece la transferencia de los descubrimientos a contextos y situaciones socio-culturales similares, dando pistas a otros estudios o realidades educativas (Stake, 2007).

Para esta investigación se han llevado a cabo cuatro estudios de caso, tres en Institutos de Educación Secundaria –superando dos el 20% de estudiantes inmigrantes, y otro, el 10%.– y uno, en mediación intercultural. Se ha seleccionado la etapa de Educación Secundaria puesto que: su estructura organizativa y curricular es multidisciplinar, requiriendo una mayor coordinación; los chavales inmigrantes escolarizados en secundaria tienen mayores dificultades de integración; las medidas administrativas se han focalizado prioritariamente en secundaria. Además, emergente de uno de los estudios anteriores, decidimos estudiar el caso del mediador intercultural como profesional relevante para abordar la inclusividad con alumnado autóctono e inmigrante. En este sentido, analizamos cómo éste percibe la coordinación y sus funciones en los centros que visita a tiempo parcial –dos de primaria, con un 10% y 30% de alumnado inmigrante, y tres de secundaria con un 50%, 30% y 20% –.

Los instrumentos de recogida de información que se han usado son: La observación participante, como estrategia para focalizar la atención en un hecho contextualizado: “con la intención de captarlo, entenderlo, comprenderlo, interpretarlo y explicarlo” (Barquín Ruiz y Fernández Sierra, 1992, p. 35); en este sentido, se ha participado de las dinámicas de coordinación y cultura de colaboración instauradas en los tres centros de secundaria y, junto al mediador, se ha observado no sólo sus funciones sino también su relación profesional con orientadores, tutores y equipos directivos. La entrevista en profundidad, semiestructurada e individual, entendida como repetidas conversaciones tú a tú entre el investigador y los informantes, con la finalidad de comprender el pensamiento que éstos tienen acerca de sus experiencias o vivencias. Ésta se ha llevado a cabo con informantes clave, a saber: docentes-tutores, miembros de los equipos directivos, psicopedagogos de IES y profesores de ATAL de los diferentes centros escolares; al mediador

intercultural y a un psicopedagogo del Equipos de Orientación Educativa (EOE) de referencia de los centros de primaria a los que acude el mediador intercultural. El análisis de documentos legislativos y material elaborado internamente en el seno de los centros (proyectos, memorias, etc.) y por el mediador (escritos profesionales, programaciones, etc.); este estudio se ha realizado desde un triple nivel: temporal, discursivo y social. Finalmente y como estrategia, no sólo de recogida de información sino de triangulación, se ha llevado a cabo un grupo de discusión en el que han participado: un mediador intercultural, un psicopedagogo, una profesora de ATAL, y un profesor de primaria y otro de secundaria.

La recogida de información y análisis de los datos ha sido abordada en varias fases: a) recopilación y análisis de investigaciones y documentos legislativos en materia de inclusión, formación intercultural y mediación; b) elaboración de las líneas directrices para la construcción de los instrumentos; c) en cada estudio de caso, se procedió a la recogida de información, pre-categorización, elaboración de informes descriptivos y negociación con los informantes; d) desde la coordinación, se analizó globalmente los casos extrayendo temas emergentes comunes y latentes, derivando en una categorización coherente y en un pre-informe de evidencias; e) vuelta al campo en los diferentes casos; f) negociación con expertos de las evidencias en unas jornadas científicas; g) construcción del informe final; g) transversal a estas fases, el equipo investigador ha mantenido diversas reuniones y usado el BSCW, para discutir sobre los instrumentos e informaciones obtenidas.

En la síntesis que presentamos, se han intercalado en el discurso citas directas de voces clave en las que se ha dado relevancia a la figura profesional que representa. La codificación es:

Entrevistas a:

e-pspd: psicopedagogos

e-prof: docentes de los centros de secundaria

e-ATAL: docentes ATAL

e-media: mediador intercultural

Grupo de discusión: g-discu

Diarios de observación: obsv

ANÁLISIS DE LA COORDINACIÓN EN LAS ESCUELAS: ELEMENTOS INHIBIDORES DE UN PROCESO INTERACTIVO DE INTERCAMBIO

En las siguientes páginas presentamos los análisis fundamentales que han emergido de la investigación sobre los procesos de coordinación interprofesional en centros

escolares andaluces. Para ello, hemos organizado el discurso en torno a dos grandes espacios de indagación, que nos permitirán reflexionar en primer lugar, sobre la resistencia al cambio y a la cooperación de los profesionales de la educación, profundizando en la necesidad de que éstos se sientan partícipes de proyectos educativos comunes y guiados por líderes que fomenten su participación; y en segundo, sobre la necesidad de una comunicación activa y eficaz como vehículo para la construcción de una acción educativa intercultural, analizando la limitación que conlleva la inercia institucional y la balcanización de funciones de los profesionales. Lejos de considerar estos aspectos como conclusiones finitas, los presentamos como espacios de reflexión desde los que continuar profundizando, en línea con la elección metodológica que hemos seleccionado.

La resistencia al cambio y a la cooperación

Normalmente, cuando se analiza el cambio, sea cual sea el carácter de éste, nos encontramos con dos niveles de resistencia: el primero, de carácter acultural, es decir, los procesos de socialización funcional en prácticas hegemónicas y contextos específicos, inhiben en la mayoría de las ocasiones la visualización de acciones diferentes a las que la tradición establece; y el segundo, el carácter dinámico e imprevisto del cambio, imprime una serie de riesgos: “que supone cambiar unas prácticas que están bajo nuestro control, que nos dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que nos ponen en situación de vulnerabilidad” (Monero Font, 2010, p. 586).

En las escuelas, también se percibe esta resistencia al cambio de forma que, incluso, son los propios profesionales y miembros de la comunidad educativa quienes boicotean los posibles cambios (Vázquez, 2005) inhibiendo procesos de innovación, en este caso, de coordinación y trabajo colaborativo. Así, aun siendo estos miedos prerrogativa del ser humano, no podemos dejar de pensar en cómo reducir al máximo su influencia, para que no impidan el desarrollo de dinámicas colaborativas. Pero, ¿cuáles son los elementos que influyen en los miedos que provocan esta resistencia al cambio en los profesionales educativos? Fundamentalmente hay tres aspectos que se entremezclan cuando analizamos este elemento, y hacen referencia fundamentalmente al sentimiento de autorrealización y pertenencia a un grupo, a los procesos comunicativos y a la falta de líderes dentro de las instituciones.

Partimos de la premisa de que sólo aquellas personas que se sienten partícipes, valorados y reconocidos, personal y profesionalmente, dentro del grupo de profesionales y de la institución educativa, van a minimizar la sensación de amenaza al cambio, al percibirse cómodos, integrados y activos en las dinámicas del grupo. Una de las ventajas del trabajo colaborativo es: “la de fomentar en el profesorado

un sentimiento de pertenencia que los liberará del miedo al fracaso que implica el cambio” (Goor, 1994, p. 35).

Sin embargo, al analizar la realidad de los profesionales con los que hemos trabajado, observamos tres situaciones: en primer lugar, existe un rechazo a hablar y reflexionar sobre la realidad educativa, los noveles por miedo a la presión institucional que pueda tomar represalias desde la dirección o desde la inspección: *“los demás siempre están preparados para criticar...y no sólo eso, el director puede decirme algo, y la inspección también, yo no sé...”* (e-prof) y los veteranos, al asumir que cualquier acción pedagógica innovadora que inicien va a ser restringida desde la administración, por lo que inhiben la propuesta de alternativas. En segundo, emerge la tradicional función disciplinar de la enseñanza, concibiendo que ésta es un simple proceso transmisivo sin más variables que el contenido a impartir: *“sí, yo voy a las reuniones, pero cada uno habla por su cuenta y luego...trabaja en su aula; pero es normal, cada uno conoce lo suyo (...) yo prefiero seguir trabajando en mi aula con mis alumnos...”* (e-prof). Y por último, la sensación, fundamentalmente entre los especialistas que han ido emergiendo a la luz de la inclusión e interculturalidad, que el trabajo y la coordinación para atender al alumnado de origen extranjero, es un aspecto que no compete al conjunto de la comunidad educativa, es más, es una cuestión puntual que han de trabajar los especialistas, al margen del aula ordinaria y sin ramificaciones interculturales entre, por ejemplo el alumnado autóctono, más allá de la acción tutorial:

“Cuando hablo con los tutores de los alumnos que están conmigo en el aula de ATAL, tengo la impresión de que éstos están pensando: ‘Por qué me está contando esto a mí, si ese niño no saldrá de ATAL este año... ese no es mi problema’, y entonces yo pienso: para qué hablo con ellos de los chavales, si no saben ni quién es el niño, y si me apuras, ni quién soy yo” (g-discu).

Así, se pierde la oportunidad de establecer la coordinación como una estrategia para el debate de ideas y la construcción de un proyecto común y global al centro, bajo criterios inclusivos e interculturales. El profesorado debe sentirse sujeto de la acción educativa, debe sentirse parte de un proyecto intelectual, epistemológico y metodológico, para poder abrirse a la posibilidad de los cambios que plantea la coordinación como espacio de indagación, análisis y construcción de medidas educativas inclusivas, sistémicas, globales e interculturales. La función docente además, exige un alto grado de dedicación y compromiso, de capacidad de diálogo, de renuncias parciales a estilos individuales, etc. que debieran realizarse en un contexto de seguridad psicológica, en la certeza de que la colaboración no obligará a perder la propia identidad ni el sentido global de competencia; para ello, es

necesario que haya un reconocimiento social e institucional de la labor docente que favorezca espacios de debate constructivos dónde los profesionales se sientan valorados profesional y personalmente.

En segundo lugar, para sentirse parte de un proyecto común, construido sobre la base de un diálogo profesional abierto, flexible y con idéntico status, es preciso establecer mecanismos y canales de comunicación eficaces entre los diferentes profesionales, que favorezcan la libre circulación de la información y fomente la toma de decisiones consensuada tras procesos de análisis conjunto; en este sentido, la experiencia de los especialistas a los que hemos entrevistado, nos enfrenta con prácticas preestablecidas, en las que las reuniones de coordinación se parecen más a espacios de transmisión y acato de las decisiones instituidas por estamentos superiores, que a espacios de reflexión y construcción de proyectos sobre las necesidades contextualizadas de los centros escolares. Como nos comenta un profesor de ATAL de uno de los centros de secundaria: *“toman las decisiones dos o tres personas y tú no te enteras, y a mí me afecta mucho. Han tomado las decisiones una serie de personas y no digo que no estén bien tomadas, pero deberían de haberme informado, para que pudiera decir: yo creo esto o aquello”* (e-ATAL), y es que estamos de acuerdo con que cuando los profesionales están informados y participan activamente de las actividades, proyectos, acciones, etc., los miedos al cambio, y en concreto a lo desconocido, disminuyen facilitando las relaciones interpersonales y la percepción de ser parte de un plan común.

En tercer lugar, observamos la necesidad de que profesionales cualificados y con capacidad de liderazgo movilicen a los docentes y fomenten espacios de colaboración, en los que se sistematicen actuaciones que favorezcan el trabajo con el alumnado en general y con el inmigrante en particular. En este sentido, entre otros, encontramos dos potenciales profesionales: por un lado, el psicopedagogo de IES como asesor interno y el del EOE en menor medida, por su discontinuidad en los centros de primaria. En relación a la acción psicopedagógica, advertimos que tanto legislativamente, desde el Decreto de 17 de junio de 1995 y posteriores, como en diferentes artículos científicos (Angulo Rasco, 1995; Murillo Estepa, 2004; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006a; Vélaz de Medrano, 2008; Fernández Larragueta, 2011), los psicopedagogos han sido concebidos como agentes de innovación en los centros, en los que no sólo deben coordinar la atención a la diversidad, sino que, como asesores formativos, han de favorecer el desarrollo de prácticas curriculares alternativas y comprensivas, impulsando espacios de reflexión dialéctica que acerquen la estructura curricular y organizativa, y que vayan más allá de las prácticas socializadas de la institución; sin embargo, la variabilidad y multiplicidad de funciones, la falta de apoyo institucional, la

percepción remedial, puntual y asistémica de sus funciones, la visión de expertos de muchos de ellos y de la gran mayoría de la comunidad educativa, y la falta de reconocimiento de muchos docentes sobre la capacidad del psicopedagogo para analizar y reformular los procesos de enseñanza y aprendizaje porque no dan clase (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006b), han inhibido el desarrollo de actuaciones psicopedagógicas encaminadas al cambio de las dinámicas transmisivas y disciplinares de la enseñanza, fomentando proyectos interdisciplinares más acordes con la sociedad postmoderna, relativista y multicultural, en la que se forman y viven, nuestros estudiantes.

Por otro lado, nos encontramos con el equipo directivo, inicialmente creado, entre otras, para el fomento de la participación y el estímulo de acciones colaborativas. Como observamos en diversas investigaciones (Fullan, 1993; Goor, 1994; Martín-Moreno Cerrillo, 1997; San Fabián Maroto, 2006; Murillo Estepa y Becerra Peña, 2009), el tipo de comunicación, de relaciones profesionales y de dinámicas de coordinación que imprima el equipo directivo, va a ser determinante para que una comunidad educativa se vea y sienta implicada en el cambio, pues: “aunque el cambio pueda ser necesario, las características de los equipos directivos pueden actuar como facilitadores o como impedimento al mismo” (Goor, 1994, p. 77).

Sin embargo, al analizar las voces de profesionales que llevan a cabo su actividad en los casos estudiados, escuchamos cosas como que necesitan:

“un equipo directivo en condiciones, que se meta de verdad. Falta una selección en el equipo directivo porque ¿quién se mete en el equipo? el primer pegote. No, debería ser alguien que dirige, que dirige de verdad (...) No hay alternativa del equipo directivo, parecen dictadores antes que directores” (e-media).

Vemos como en ocasiones, los equipos directivos en lugar de ejercer el liderazgo para disminuir las inseguridades de los profesionales y fomentar el diálogo para el cambio, apuestan por un lado, por la taxatividad en la toma de decisiones y, por otro, centran sus esfuerzos en la representación del centro ante las administraciones sociales y escolares: *“Hay demasiado compadreo en educación. El director al final se convierte en un político, todo vale, todo se justifica. El equipo directivo debe ser un experto en marketing en vender necesidades”* (e-pspd).

No obstante, aunque éste es el sentir de algunos profesionales, el análisis de esta situación debiera superar las barreras del centro para contextualizarse en las dinámicas actuales en materia de educación. Y es que las disposiciones vigentes, sesgadas por parámetros empresariales y de rendimiento económico, y auspiciadas por indicadores como los del PISA (2009), han llevado a la institución educativa y

a los centros escolares a una dicotomía entre, concebir la educación como un bien público de formación holística de los jóvenes en una sociedad plural, y la educación como una especie de carrera contrarreloj para justificar la inversión pública en pruebas estandarizadas de conocimientos hegemónicos y homogéneos, que omiten por defecto la visión multicultural de la sociedad. En este contexto, no es de extrañar que equipos directivos que antaño favorecerían espacios de comunicación e innovación, estén hoy por hoy inmersos en la carrera por puntuar: *“en cambio todos los años tenemos el mismo problema: las pruebas de rendimiento. Y con esto no vamos a ningún lugar”* (e-ppsd).

La incomunicación: inercia institucional y profesionales balcanizados

Como hemos visto en el apartado anterior, un aspecto fundamental a la hora de establecer procesos eficaces de coordinación, es la comunicación que se establece entre los profesionales. Entendemos ésta no sólo como la relación entre los sujetos, sino también como la predisposición de éstos a recibir una crítica constructiva (Giusti, 2005); de esta manera, el dialogo es concebido al mismo tiempo como una técnica y como una perspectiva ética. Como técnica, exige que dos o más individuos comprendan e interioricen las reglas de participación; como perspectiva ética, cabe prever la activación de nuevas formas de comprensión y el cambio, de ambas partes, de las posiciones y planteamientos de partida, como aspecto del intercambio comunicativo. Desde esta perspectiva, escuchar ya no significa sólo oír lo que otros dicen sino entender, comprender o dar sentido a lo que se oye. Se necesita de lo que algunos autores definen como escucha activa (Kossen, 1992; Torrego, 2003; Horno Goicoechea, 2004; Santarelli, 2005; Dugger, 2006), una escucha que implica la habilidad de oír no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que ésta está diciendo.

Al analizar las formas de comunicación interprofesional en los centros escolares con los que hemos trabajado, hemos observado tres ejes de reflexión sobre los que bascula la posibilidad o inhibición de una escucha fluida entre ellos, que favorezca la comunicación y la coordinación. Vemos por un lado, una estructura organizativa piramidal y disciplinar de las relaciones, que impide una comunicación horizontal, natural e interdisciplinar –más allá de las tradicionales reuniones de coordinación técnico pedagógicas–; por otro, dependiente del anterior, la superficialidad de las relaciones entre los profesionales; y por último, la visión antagonica de la necesidad de coordinación interprofesional que tienen los agentes externos e internos al centro.

Para responder al primer eje, nos parece importante, primero, contextualizar dónde se ubican los centros escolares de hoy en día: por un lado, son herencia de las modificaciones introducidas por la LOGSE (1990) y que se caracterizaban por la comprensividad en lo curricular, por lo democrático en lo organizativo, y por el aumento en la edad de escolarización obligatoria, en lo estructural; y por otro, están inmersos en el proceso sociológico de transformación de una sociedad moderna, constante en pensamiento y homogénea en cultura, a una sociedad cada vez más compleja, relativista, multicultural y tecnológica, que demanda un tipo de ciudadano, abierto, flexible y con capacidad de adaptación.

En este contexto, y auspiciados por la administración escolar, han sido múltiples los profesionales: psicopedagogos, mediadores interculturales, educadores sociales, ATAL, profesores de apoyo, etc. que han llegado a los centros para atender a los estudiantes desde su diversidad cultural, lingüística, curricular, etc., pero no desde una actuación docente rutinaria en el aula. Esta realidad ha multiplicado el número de profesionales y funciones dentro del centro, complejizando la estructura y organización de los mismos, y provocando la dualidad entre el necesario aumento en el número de reuniones formales e institucionalizadas para coordinarse, y la falta de tiempos y espacios para coincidir todos los profesionales a fin de construir proyectos comunes. Esta contradicción ha derivado en lo que San Fabián Maroto (2006) denomina *inercia institucional* caracterizada por un desajuste estructural, regulación en lo formal y ambigüedad en lo técnico, provocando un funcionamiento paralelo entre la gestión a través de órganos formales de participación y la actividad docente reacia, en principio, a la colaboración profesional.

Esta inercia institucional que formaliza reuniones a las que los profesionales no pueden acudir por falta de tiempo e/o incompatibilidad horaria –“*A mí me gustaría coordinarme con la de inglés o con la de ATAL pero es que no hay tiempo*” (e: prof)–, unido a la percepción, por un lado, de que los alumnos y alumnas con dificultades de cualquier índole (discapacidad, deprivación, inmigrantes, etc.) son objeto y trabajo de los especialistas, con lo que deben ser ellos quienes se coordinan (Fernández Larragueta y Pérez Martínez, 2013) y por otro, que las funciones de los diferentes profesionales han de estar bien definidas, para que cada uno sepa cuál es su parcela de actuación, favoreciendo la superespecialización y lo que Hargreaves (1996) denomina balcanización de funciones; ha fomentado precisamente lo que se trataba de evitar con las reuniones de coordinación institucionalizadas: la individualización y parcelación de actuaciones profesionales. Como comentan desde la mediación intercultural:

“en ninguno de los centros me siento y hablo con los profesores. Lo hago todo a través del director o del orientador... bueno, a veces me gustaría haber hablado con el profesor pero en la mayoría de las ocasiones sólo me lo han presentado en los pasillos unos días antes... además es muy difícil encontrarlos, están en clase, y cuando no lo están no sé... tienen muchas cosas que hacer; no tienen tiempo... y no los conozco. Hay alguna maestra, sobre todo en los centros donde ya he trabajado, con la que sí hablo si nos vemos en los pasillos, pero de lo que voy a hacer... no, no creo que hable sobre ello” (e-media).

Cabe destacar que la estructura del centro, constituida sobre las bases de un modelo sectorial tradicional que fragmenta los servicios y los conocimientos, no favorece una comunicación fluida, natural y eficaz; pero también hay que manifestar que la cultura docente imperante, de carácter inmovilista y anclada en un pensamiento pedagógico instructivo e individualista: *“yo no soy su padre. Ellos vienen aquí y yo tengo que enseñar informática, no educación. Alguien más se ocupará de esto. Soy un especialista, y tienen ya 15-16 años... yo les doy lo que me han dado a mí, las informaciones que necesitan...”* (e-prof); impide establecer dinámicas de coordinación para elaborar proyectos educativos que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, fomentando una calidad educativa y construidos desde la diversidad.

El segundo eje de análisis sobre la comunicación, deviene del anterior y tiene que ver con la superficialidad de las relaciones interprofesional. Hemos observado cómo las relaciones entre los profesionales son, en casi todas las ocasiones, puntuales, no programadas y superficiales, impidiendo así la creación de un intercambio caracterizado por el respeto y la confianza. Así, llama la atención como uno de los psicopedagogos, uno de los principales responsables de la atención a la diversidad, incluidos los estudiantes de origen extranjero, habla en estos términos sobre la profesora de ATAL y la mediadora intercultural que en el momento de la entrevista llevaban seis meses en el centro:

“La de ATAL es nueva, yo no la conozco, la he visto un día pero no he hablado con ella aún (...) La mediadora no puede sentarse a hablar con todos los profesores, debe hacerlo conmigo, yo en un segundo momento me encargaré de que las informaciones circulen en el centro. En las reuniones de los tutores, no hay espacio para que también se hable con la mediadora, hay demasiados problemas y cosas de que hablar” (e-pspd).

Esto nos lleva a preguntarnos, en primer lugar, por la relevancia dada a la atención al alumnado inmigrante; en segundo, por la importancia concedida a la acción de estos profesionales y la carente necesidad desde el departamento de orientación

para establecer una coordinación directa con éstos, tanto en cuanto a su accionar en los centros como a la posibilidad de elaborar un proyecto intercultural común con los diferentes profesionales; y en tercero, por la percepción de la coordinación como un espacio funcional.

Observamos cómo esta falta de cultura comunicativa y de coordinación como espacio dialéctico, impide no sólo el desarrollo de pequeños intentos relacionales debido a la incertidumbre que se crea a la hora de establecer conexiones, sino que también, ahonda en la percepción de que la interculturalidad es cosa de los especialistas y no algo que afecte a la comunidad educativa en su globalidad; así nos lo cuenta un profesor: *“sí, yo iría a hablar con la mediadora pero claro, estará muy ocupada, viene muy poco al centro y ya tendrá muchas cosas que hacer con los alumnos inmigrantes...”* (e-prof).

Por último, como tercer espacio de reflexión, cabe destacar la percepción que sobre la atención al alumnado inmigrante se tiene, aún con matices, en los centros en los que hemos trabajado. Así, observamos que aun considerando que la educación intercultural es un aspecto importante de trabajo en los centros, no sólo no existe un proyecto educativo común que parta de la interculturalidad como eje de la acción, sino que se aborda de manera externa, remedial y lingüística con el alumnado inmigrante:

“algunos alumnos inmigrantes tienen problemas (...) problemas como: me da la impresión de que este niño no se entera, que no comprende las cosas cuando hablamos, cuando explicamos, que no lee adecuadamente (...) Así que no pueden estar en el aula; en ATAL pueden aprovechar más. Les atienden mejor; como hay que atenderlos” (e-prof.)

Y de manera puntual con el resto del alumnado, a través de sesiones concretas de acción tutorial o a través de lo que Torres Santomé (2011) denomina como *currículum de turista*, para referirse a todas aquellas acciones externas al currículum ordinario que se desarrollan puntual y esporádicamente en los centros escolares, llámese: jornadas multiculturales, semanas culturales, el día del inmigrante, etc. De esta manera, no sólo se pierde la oportunidad de formar ciudadanos abiertos al ‘otro’ como parte necesaria y positiva de una sociedad diversa, sino que se ahonda en la percepción de la interculturalidad como un camino unidireccional que han de recorrer sólo los estudiantes inmigrantes para adaptarse a las reglas escolares existentes; además de favorecer la construcción de un imaginario sociológico estándar en la comunidad educativa en el que por un lado, es el individuo diferente el que tiene el problema y por otro, es sólo éste el que ha de adecuarse a la norma hegemónica, como lo bueno y único.

Esta falta de visión y práctica común de educación inclusiva, unida a la rigidez institucional, la individualización y superespecialización de funciones deriva, como venimos diciendo, en acciones encapsuladas y poco coordinadas; sin embargo, es importante resaltar la dicotomía que existe entre la percepción sobre la coordinación interprofesional y la interculturalidad, de los agentes externos (fundamentalmente desde la mediación y la educación social) al centro, y la de los docentes y orientadores.

La falta de coordinación con agentes externos, incluso con los psicopedagogos de los departamentos de orientación, es percibida por los profesionales internos a los centros escolares como algo que no representa un problema para su labor docente. Algunos profesores y profesoras ven normal que estos agentes, por incompatibilidad horaria y dedicación repartida en diferentes centros, no se coordinen con el claustro docente; es una idea bastante generalizada la de que el agente externo se coordine con uno o dos profesionales en el centro y que sea labor de éstos hacer que la información se disemine dentro del claustro. Además, no se ve al agente externo como un compañero que participa de la acción docente y busca la mejora de este proceso dentro de las aulas, sino como un experto ajeno a la labor de enseñanza realizada en las aulas y tradicionalmente asignada a los docentes, como explica un profesor de ATAL: *“En el centro tiene que haber quién se coordine con ellos, no pueden coordinarse con los 70 profesores que somos, ellos se tienen que comunicar con quien habla con ellos, ahora el problema es la falta de canales de comunicación internos”* (e-ATAL).

Por contra, los agentes externos lamentan la falta de coordinación con los docentes implicados en el proceso educativo del alumnado autóctono en general, e inmigrantes en específico, y reflexionan sobre la poca importancia que parecen dar ciertos profesionales internos a la colaboración con otras instituciones educativas no formales. Como nos comentan desde la mediación:

“dando pincelada cada uno por su lado no se obtiene nada, hay que trabajar todos en la misma línea (...), tanto en los centros como en las asociaciones, hay que trabajar juntos para conseguir algo, si no, no tiene sentido. Se necesita más comunicación entre los diferentes agentes educativos. Hay cosas que no tienen sentido, nosotros fomentamos valores que luego se van contradiciendo con lo que se hace dentro del centro, por ejemplo las expulsiones. Tenemos muchos casos de absentismo, trabajamos con ellos y con las familias y de un día a otro resulta que vamos y le han expulsado, no entiendo cómo se puede expulsar a un niño, le estás dando algo que le gusta” (e-media)

Se constata que hay poca colaboración, que los canales de información son prácticamente inexistentes y que se actúa al margen de un proyecto educativo

intercultural común, que tome en cuenta al alumnado en su totalidad, que reconozca la individualidad y singularidad frente a la homogeneización y que considere el entorno sociocultural en el que se actúa.

CONCLUSIONES

Para finalizar, mostramos una serie de ideas fuerza que subyacen a nuestros estudios de caso instrumentales, con la finalidad de continuar reflexionando y favorecer la transferencia a otros contextos educativos similares.

El contexto multicultural, global y cambiante de la sociedad postmoderna, demanda de una transformación en la acción educativa más allá de prácticas tradicionales de transmisión de la cultura hegemónica, aunque todavía: “la tendencia general es seguir primando los métodos tradicionales de enseñanza, en los que imperan las clases expositivas docentes y la recepción pasiva de conceptos por parte de los alumnos” (Jordan Sierra, 2009, p. 70). En este sentido, la estructura organizativa y las dinámicas asentadas se han visto modificadas por la incorporación de nuevos y múltiples profesionales –mediadores interculturales, educadores sociales, maestros de apoyo y ATAL, psicopedagogos– que actúan para atender al alumnado en diversos aspectos –diversidad cultural, lingüística, curricular, etc.–, más allá de la docencia ordinaria de aula, y que requieren de mayores niveles de coordinación para que sus funciones sean, relevantes, realizables y eficientes.

Sin embargo, hemos observado cómo esta necesaria colaboración, se ve mediatizada por la resistencia al cambio, determinado por la socialización en prácticas imperantes de los diferentes profesionales y por la incertidumbre que esa transformación les produce; en este sentido, opinamos que es necesario que se fomenten los siguientes aspectos:

- establecer actuaciones desde la institución educativa para que los diversos agentes escolares se perciban a sí mismos como profesionales reconocidos dentro y fuera de los centros, ya que sólo aquellos que se sientan partícipes y valorados, contrarrestarán esos miedos al cambio en su dimensión psicológica y subjetiva.
- fomentar dinámicas en las que el profesorado sea activo en la toma de decisiones sobre su praxis; y es que sólo cuando los profesionales participan en las elecciones que mueven la práctica escolar y la construcción de proyectos educativos comunes, van a implicarse en su desarrollo.
- valorar la labor de profesionales, como psicopedagogos y equipos directivos, para que: lideren procesos de reestructuración, promuevan

espacios de innovación, asuman responsabilidades de forma compartida y dejen espacios dialécticos a los diferentes agentes para que se impliquen en sus propias prácticas (Goor, 1994; Friend y Bursuck, 1999).

Esta resistencia al cambio educativo inhibe a su vez, el desarrollo de prácticas de colaboración interprofesional entendidas como procesos interactivos, voluntarios, con metas comunes y responsabilidades compartidas, que van más allá de las reuniones institucionalizadas de coordinación en las que se matizan cuestiones legislativas, instruccionales, calificativas, etc. pero que no se contemplan como espacios de colaboración y debate sobre posibles caminos para la mejora inclusiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entendemos que una comunicación eficaz constituye el soporte indispensable para construir dinámicas de coordinación y proyectos educativos de calidad que favorezcan el desarrollo de prácticas escolares inclusivas; sin embargo, más allá de la falta de tiempo que justifican algunos profesionales para no coordinarse, se observan una serie de rutinas que inhiben una comunicación fluida, real y constructiva entre profesionales: por un lado, vemos una organización piramidal y disciplinar, y por otro, una estructura caracterizada por encuentros puntuales, no programados y superficiales, que impiden una comunicación horizontal, natural e interdisciplinar.

Para finalizar, cabe destacar que en los centros existe una contradicción entre lo que creen necesario, atender a la multiculturalidad que coexiste en el marco educativo, y las prácticas de integración del colectivo inmigrante que en general se llevan a cabo:

- No existen proyectos educativos interculturales de construcción y enriquecimiento mutuo que reorganicen: “la enseñanza a partir de una visión de conjunto de los vínculos que unen hombres y mujeres, asumiendo la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos” (Delors, 1996, p. 56).
- La acción y coordinación de los agentes directamente responsables de la atención al alumnado inmigrante es mínima y balcanizada, reduciendo el impacto de su propia actuación. Además, existe una visión antagonica entre los agentes internos y externos sobre la necesidad de comunicación y coordinación interprofesional: los primeros –docentes y psicopedagogos– no consideran un obstáculo para el desempeño de sus funciones la falta de colaboración con los agentes externos, y se justifican en la incompatibilidad horaria y en la dedicación a tiempo parcial de éstos; por el contrario los

especialistas externos –mediadores y educadores sociales– subrayan que la no colaboración fomenta que sus actuaciones sean extracurriculares, insuficientes e ineficaces para la construcción de espacios interculturales, por lo que demandan una comunicación más estable y directa.

- La percepción de los docentes respecto al trabajo con el alumnado inmigrante se entiende desde la consideración de que: la atención a la diversidad no es una tarea común y global a toda la comunidad educativa, sino una acción remedial de los especialistas expertos; la acción inclusiva se limita casi en exclusividad a la integración lingüística de este alumnado, obviando la potencialidad de la inclusividad como un espacio de conocimiento, comunicación y valor de las diversas culturas; el proceso de integración es un camino que ha de recorrer el colectivo inmigrante hacia la norma curricular y hegemonía de la sociedad/escuela de acogida, y no una realidad inclusiva de transformación social desde la escuela, hacia una visión intercultural.

Fecha de recepción del original: 17 de octubre de 2012

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 27 de enero de 2014

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo Rasgo, F. (1995). El papel innovador de los/as psicopedagogos/as en los centros de Secundaria Obligatoria. En J. Fernández Sierra (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (pp. 427-459). Málaga: Aljibe.
- Barquín Ruíz J. y Fernández Sierra, J. (1992). *Investigación e intervención en el ámbito sociocultural*. Málaga: Clave Aynadamar.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: F.C.E.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Ediciones Unesco.
- Dugger, J. (2006). *Escucha eficaz: la clave de la comunicación*. Madrid: Fundación Confemeta.
- Fernández Larragueta, S. (2011). La formación inicial en la historia profesional de los psicopedagogos noveles de Institutos de Educación Secundaria (IES). *Revista de Educación*, 354, 529-547.
- Fernández Larragueta, S. y Pérez Martínez, M.J. (2013). Coordinar la Educación

- Intercultural: El papel del Departamento de Orientación. En J. Fernández Sierra (coord.), *Transitar la cultura: niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria* (pp.149-172). Málaga: Aljibe.
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006a). Construcción y derribo de un perfil profesional: El caso de Psicopedagogía y la Convergencia Europea. *Estudios Sobre Educación*, 11, 45-62.
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006b). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.
- Friend, M. y Bursuck, W. (1999). *Alumnos con dificultades*. Barcelona: Troquel.
- Fullan, M. (1993). Vision that blind. *Educational Leadership*, 49(5), 19-22.
- Goor, M.B. (1994). Collaboration exchanges education for all students. *Advances in Special Education*, 8, 33-51.
- Giddens, J. (2008). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giusti, S. (2005). *L'accoglienza. I primi momenti di una relazione psicoterapeutica*. Roma: Sovera.
- Habermas, J. (1998). *The inclusion of the other: Studies in Political Theory*. Mass. Cambridge: Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Horno Goicoechea, P. (2004). *Educando el afecto*. Barcelona: Graó.
- Jordán Sierra, J. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre Educación*, 17, 63-85.
- Kossen, S. (1992). *Creative Selking today*. Washington: Harper&Row.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Madrid: MEC.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1997). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Monero Font, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Murillo Estepa, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, 5(2), 44-57.
- Murillo Estepa, P. y Becerra Peña, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales". Su importancia en la gestión de centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- PISA-ERA (2009). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. OCDE-MEC.

- San Fabián Maroto, J. L. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación educativa*, 3, 6-10.
- Santana Vega, L.E. (2006). Currículo, educación sociolaboral y modelo colaborativo. *Estudios sobre Educación*, 11, 63-88.
- Santarelli, L. (2005). Incontro tra cultura, tra paure, incertezze e nuovi orientamenti. En Portera, A. y P. Dusi (Ed.) *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale* (pp. 25-34). Milán: Franco Angeli.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torrego, J.C. (Ed.) 2003. *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Vazquez, R. (2005). *Habilidades directivas y técnicas de liderazgo*. Vigo: Ideas propias.
- Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XX1*, 11, 155-181.