



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 07 – Ano IV – 05/2015
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Postmodernidad y Escuela

Prof^a. Dr^a. Monia Rodorigo
Doctora en Educación
Universidad de Almería – España
<https://scholar.google.es/citations?user=FV4PNh8AAAAJ&hl=es>
<http://cms.ual.es/UAL/personas/persona.htm?id=885648544951554880&idEjercicio=555>
E-mail: mr406@ual.es

Resumo: En el artículo se presenta una reflexión teórica desarrollada en los estudios de Doctorado cursados en la Universidad de Almería y bajo la supervisión de la Dra. Susana Fernández Larragueta y el Dr. Juan Fernández Sierra, acerca de la era postmoderna actual, sus características, consecuencias e influencias en el sistema educativo. Para ello, y haciendo una revisión teórica amplia, tanto entre las publicaciones nacionales como las internacionales, reflexionamos sobre los valores de la sociedade actual, analizamos el fenómeno migratório en España, planteamos la escuela inclusiva como respuesta integral y holística al cambio y la colaboración interprofesional como elemento imprescindible a la hora de plantear y entender una escuela inclusiva. Este recorrido teórico es esencial para entender y apostar para un cambio más de contenido que de continente de la educación obligatoria actual en España y en toda la Unión Europea.

Palavras-chave: Postmodernidad, Inmigración, escuela inclusiva, colaboración interprofesional.

Introducción

Plasmado en los años cincuenta, el término postmoderno no se ha impuesto en el panorama social hasta finales de los años setenta cuando no sólo se ha empezado a hablar de sociedad postmoderna sino que también se ha extendido el uso del sufijo post, entendido como la renovación y la superación de las formas sociales tradicionales, con la aparición de términos como post-industrial, post-democrático, post-materialista, etc.

Esta proliferación de términos que utilizaban el sufijo post abarcando diversos ámbitos sociales -la historicidad, la actitud filosófica, el arte, entre otras-, deja claro que en nuestra sociedad se está dando lo que Lyotard (2004, p. 10) define como “la incredulidad de los metarrelatos”, entendidos éstos como aquellas narraciones que

[...] se expanden por todas las culturas y tratan de dar una visión coherente e integrada de la realidad social, tales como la emancipación de la razón, las doctrinas religiosas, el espíritu científico y tecnocrático del capitalismo o los grandes ideales socialistas (AGUILA SOTO, 2005, p. 23).

Estudiosos de distintas disciplinas (Baumann, 2003, 2005, 2008; Beck y Beck–Gernsheim, 2003; Lipovetsky, 2003; Morin, Ciurana y Motta, 2003; Giddens, 2007; Latouche, 2011) coinciden sobre la dificultad de proporcionar una definición unívoca de la postmodernidad, clara e indudable y se refieren a la sociedad en la que vivimos con distintos términos como sociedad del riesgo (Beck y Beck - Gernsheim, 2003); sociedad postmoralista (Lipovetsky, 2003); edad global (Giddens, 2007); era planetaria (Morin, Ciurana y Motta, 2003); anarcocapitalismo o mundo reducido al mercado (Latouche, 2011).

Baumann (2003) define la sociedad en la que vivimos, con términos como la “sociedad de la incertidumbre”, “modernidad líquida”, “sociedad individualista” subrayando el rechazo a las ideas y valores universales ligados a la verdad absoluta y a la razón única que identifican la etapa anterior, la modernidad, a favor de la existencia de múltiples verdades y razones.

Con la disolución de horizontes axiológicos definidos, se evidencia algo que caracteriza claramente nuestro tiempo: la desaparición paulatina de la razón entendida como razón absoluta, la capitulación de una sociedad que construía su desarrollo sobre la agricultura y la industria, a favor de una ética del consumo en la

que el sujeto se valora en función de lo que compra y de lo que cree necesitar, el eclipse de los valores colectivos sacrificiales y la exaltación del deseo, la felicidad y el bienestar individual frente a la abnegación, y el oscilar de las identidades que ahora se reconstruyen en función del 'aquí y ahora'. El mismo Bauman afirma también que

[...] el mundo que nos rodea está formado por fragmentos escasamente coordinados, mientras que nuestras vidas están formadas por un sinfín de episodios unidos entre ellos (BAUMAN, 2005, P. 13)

Siguiendo esta línea, quizás por metonimia, el mismo término postmoderno ha llegado a identificar la época en la que estos valores se han transformado en fundamentales haciendo que, con el término postmodernidad, se identifique a la época actual, la época en la que ahora vivimos. Una época en la que el modelo económico postindustrial de Bell (1976) se hace realidad; en la que el concepto economicista neoliberal se ha impuesto y que Mandel (1972, p. 402) describía, adelantándose a los tiempos, como "la tercera edad del capitalismo".

Estas transformaciones, que todos estamos viviendo, provocan una licuefacción de las estructuras sociales (Baumann, 2003), fracturan los tiempos y los espacios comunitarios, se ramifican en el estructurarse y desestructurarse de la subjetividad. Anulando los límites y los confines, se problematiza de forma significativa la construcción de la identidad, de la pertenencia y de las organizaciones relacionales, regulando por consiguiente las cuestiones de la intimidad y la construcción de la relación individuo-comunidad, sobre la base de una nueva moral postmodernista en la que todos esos imperativos morales individuales que dominaban anteriormente

[...] se han metamorfoseado en opciones libres, en derechos individuales...(LIPOVETSKY, 2003, p. 39).

Cambios sociales y estructurales

Como diría Castells Oliván (1997), nos encontramos frente a lo se puede definir como un cambio de época más que como una época de cambios.

Como veníamos diciendo, las sociedades postmodernas contemporáneas están caracterizadas por la globalización de los intercambios económicos y por la fluidez de los procesos de producción, tanto que obligan a los ciudadanos a enfrentarse a nuevos desafíos y nuevas incertidumbres (Pérez Gómez, 2004).

Este cambio, lleva consigo una serie de elementos que influyen en la socialización del individuo postmoderno, como consecuencia de las transformaciones en los tres ámbitos fundamentales de la vida social: el ámbito de la producción/consumo (economía), el ámbito del poder (política) y el ámbito de la experiencia cotidiana (social y cultural).

Desde el punto de vista económico, nos encontramos frente a una sociedad en que las fuentes principales de productividad y poder ya no están en las fuerzas físicas sino en el conocimiento y donde

[...] el trabajo no cualificado y las materias primas dejan de ser estratégicas en la nueva economía (CASTELLS OLIVÁN, 1997, p. 50).

La información y su intercambio son las que cobran valor como mercancía más que los recursos reales, siendo cada vez mayor la producción de bienes intangibles que circulan a través de sistemas virtuales. La cultura de la información se transforma a su vez en una mercancía y

[...] la distinta posición de los individuos respecto a la información define sus posibilidades productivas, sociales y culturales incluso hasta el grado de determinar la exclusión social de quienes no son capaces de entender y procesar la información (PÉREZ GÓMEZ, 2004, p. 58).

La información se ha convertido en el elemento sustantivo de la cultura actual y, por eso, concreta las capacidades productivas, sociales y culturales de los individuos, que corren el riesgo de exclusión social.

En el ámbito de las estructuras de poder, el predominio de la economía sobre la política, ha restringido los grados de toma de decisiones de los gobiernos nacionales que se han convertido en supervisores de decisiones tomadas por

organizaciones multi y supraestatales o supranacionales con capacidad de decisión. Aumenta la participación política no convencional y estamos frente a la debilitación de las instancias representativas de carácter internacional como, por ejemplo, la ONU (Pérez Gómez, 2004).

En cuanto a la perspectiva social y cultural, el panorama es heterogéneo. Esta nueva época supone una ruptura con los pilares básicos sobre los que se edificó la modernidad y un incremento acelerado y exponencial de los estímulos sociales, la multiplicidad y las aceleraciones de realidades y discursos, que acarrearán lo que Gergen (1992) denomina saturación social del yo, con la consiguiente fragmentación del mismo y su pérdida de identidad.

Decir también que, quizás, una de las manifestaciones más reconfortantes de la pluralidad y tolerancia que conviven en el escenario de esta nueva sociedad que vamos poco a poco dibujando, es justamente la revalorización de movimientos alternativos entre los cuales cabe destacar el feminismo y el ecologismo, debido a lo que Lipovetsky (2003) define como “paradoja de la era posmoralista”, haciendo referencia a la tendencia según la que, cuanto más se manifiestan los deseos de autonomía individual, más se impulsan y estimulan desde el exterior las acciones morales de generosidad.

Así mismo, el cambio paulatino del papel de la mujer en la sociedad y en las familias tiene repercusiones importantes en la construcción social, ya que se van presentando cada vez más cambios sustanciales debidos justamente a este cambio de rol. A pesar de la desigualdad que provoca la economía mercantil, su flexibilidad y pluralidad, se abren espacios para la incorporación de la mujer al escenario social y para que en la sociedad se produzcan cada vez más cambios.

De la misma forma, la conciencia hacia lo ecológico se hace cada día más fuerte, debido fundamentalmente a la toma de conciencia de los individuos de las repercusiones y amenazas que engendra el desarrollo de la técnica, cuando ésta pone en peligro la supervivencia del planeta, ya que la misma pérdida de confianza en las verdades absolutas, de la que hablábamos anteriormente, hace posible que se llegue, individual y colectivamente, a poner en duda un gran mito histórico como el progreso.

El fenómeno migratorio

Uno de los reflejos de todas las contradicciones y posibilidades propias de esta época es el fenómeno de la migración. Aunque el hombre haya sido migrante desde siempre, la globalización ha acelerado en un corto periodo de tiempo este fenómeno. El cambio sustancial que se ha producido en el acceso a la comunicación, ha cambiado la perspectiva del que vive lejos y que busca la forma de escapar de lugares inhóspitos, debido fundamentalmente al deterioro de las condiciones económicas, políticas y medioambientales de esta época. Este ciudadano, tiene acceso ahora a una información que, aunque fragmentada y en ocasiones engañosa, convierte a otros lugares, por lo menos simbólicamente, en más cercanos y accesibles.

Desde mitad del siglo XIX, se ha recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos el derecho a la libre circulación y a la emigración como algo que deriva de la propia concepción del hombre como ser racional y libre, especialmente en las sociedades occidentales. Sin embargo, este derecho no se ha ido concretando a la hora de acoger al sujeto migrante, debido fundamentalmente a elementos de reconocimiento de derechos sociales e intereses económicos que influyen, cada vez más, en la construcción del pensamiento social.

En España, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, el fenómeno migratorio ha evolucionado y cambiado su naturaleza, sobre todo debido a que a mitad de los años ochenta, España deja de ser un país de emigrantes para pasar a ser un país de inmigrantes, así como les pasa a países cercanos como Italia, Portugal y Grecia (Colectivo IOE, 2003).

Al analizar la evolución de los flujos de población extranjera hacia España desde la década de los sesenta, podemos decir, en línea con la clasificación que de ello hace el Colectivo IOE (2003), que se han registrado tres distintas fases:

- En la primera, que abarca la década de los sesenta, durante el quinquenio 1962-67, el número de residentes extranjeros en España se incrementa en un promedio de 12,9% anual.
- En la segunda, que abarca el periodo entre 1980 y 1996, la media de incremento se sitúa en 11,5% anual, un nivel algo inferior al de la primera fase.

- En la tercera, que comienza en 1996 y continúa fundamentalmente hasta el día de hoy, se experimenta un período de mayor incremento de la inmigración extranjera, que crece en torno al 21,3% por año. Esta última fase parece anunciar el inicio de un nuevo ciclo, en el que la inmigración se convierte en uno de los rasgos más destacados de la estructura social española.

Para entender algo más estas tres fases, es necesario contextualizarlas social y políticamente en los periodos históricos en las que se han desarrollado. Tres son los claramente diferenciados en la historia de España.

El primero, que abarca la década de los sesenta y fundamentalmente los cinco años comprendidos entre 1962 y 1967, se caracteriza por la salida de españoles hacia Europa durante el período del desarrollismo (Ajá et al., 1999), cuando los gobiernos franquistas abandonan el modelo económico autárquico de la postguerra definido por un ideal de autoabastecimiento donde el comercio con otros países es prácticamente inexistente, en detrimento de otro de crecimiento dependiente, caracterizado por una mayor apertura comercial al exterior y un fortalecimiento del desarrollo del país. Dicha época se define por las migraciones del campo a la ciudad, la emigración hacia Europa, la industrialización y un cierto desarrollo de las obras de equipamiento e infraestructuras internas. Los extranjeros que llegan a España tienen orígenes y destinos diferentes.

Por un lado, en la primera mitad del período crece notablemente el flujo procedente del llamado tercer mundo, especialmente de Marruecos, situándose en un 18,6% anual y caracterizándose por personas que llegan a trabajar en el sector de la construcción y en pequeñas industrias (Colectivo IOE, 2003).

Por otro, en los últimos años de este periodo, se incrementa la llegada de ciudadanos del llamado Primer Mundo, casi siempre europeos jubilados, que vienen atraídos por la naciente

[...] oferta de servicios turísticos, las ventajas climáticas y las diferencias favorables de renta entre sus países de origen y España (COLECTIVO IOE, 2003, p. 21).

En todo caso, este periodo se caracteriza por cifras modestas: de los 75.000 residentes extranjeros en 1962 se pasa a algo menos de 150.000 inmigrantes en 1970 (Ibíd.) en todo el territorio español.

El segundo, comienza a partir de los años ochenta. En este periodo, se empieza a hablar de España como país de inmigración (Colectivo IOE, 2003), pero es también cuando la llegada de los inmigrantes empieza a asumir características diferentes. Si la que viven los inmigrantes en la Europa próspera tras la postguerra, es una situación caracterizada por la demanda masiva de mano de obra para la industria y los servicios, en una fase de crecimiento del empleo público y el auge de las organizaciones obreras en toda Europa; el modelo social que empieza a dibujarse en España en los ochenta y que acaba caracterizando estas últimas décadas entre el final del siglo XX y el comienzo del siglo XXI, destaca por una creciente polarización social y la precarización de un importante sector de la población, tanto que ahora el empleo crece -en gran medida- en sectores caracterizados por la informalidad y/o la temporalidad.

Por otra parte, el ingreso de España en la Unión Europea y la perspectiva de la libre circulación de ciudadanos comunitarios, facilita la llegada de residentes de esa procedencia, a la vez que se implantan restricciones para la llegada de personas de procedencia no-comunitaria. Este periodo se caracteriza por cifras algo superiores al anterior y por una subida mayor entre el 1980 -en el que 182.045 eran los residentes extranjeros en España- y el 1998 -año en el que las cifras oficiales fijan en 719.647 el número de inmigrantes residentes-.

El tercero empieza con el comienzo del nuevo siglo. Alrededor del año 2000, España es oficialmente un país receptor de inmigración (Colectivo IOE, 2003), por primera vez se supera el millón de extranjeros residentes en España y se empieza a tratar temas que política y socialmente problematizan al extranjero: la integración del inmigrante, los desafíos de la sociedad, las nuevas culturas y sus diferencias. En este periodo, concurren fundamentalmente dos fenómenos complejos, por un lado, la consolidación de las redes migratorias tiene como primer efecto el incremento y la diversificación del flujo migratorio, tanto en la distribución geográfica del mismo, como a través de la reunificación familiar y de la presencia, por primera vez, de inmigrantes de segunda generación; por otro, empiezan las reivindicaciones de los extranjeros para la mejora de sus condiciones laborales y de vida, pero sobre todo en relación a la regulación de los papeles que los legitiman como ciudadanos españoles.

A su vez, en este periodo, se suceden dos fases que definen significativamente el fenómeno migratorio en nuestro país: un aumento exponencial de inmigrantes entre el año 2000 en el que sólo 923.879 son los extranjeros residentes en España y el 2010 en el que pasan a ser 5.747.734, y una ligera bajada en el número de residentes desde el 2010 hasta el día hoy. A principios de 2013 las cifras oficiales registran un descenso del número de residentes extranjeros en España, fijándolos en 5.520.133. Este descenso está provocado fundamentalmente por la crisis económica que afecta a España en los últimos años.

La escuela ante la diversidad cultural

Paralelamente a lo que ha pasado en la sociedad en general en las últimas décadas, la realidad escolar ha vivido un cambio importante ya que el número de alumnos inmigrantes ha aumentado exponencialmente. Si en 1995 había un total de 57.000 alumnos con nacionalidad no española en nuestras escuelas, a principios de 2013 éstos son 755.156.

Hasta fechas muy próximas la escuela española ha dado poca cabida en su currículo y estrategias pedagógicas a las múltiples diversidades que atraviesan a la sociedad, entre otras, a las diferencias entre campo y ciudad, hombres y mujeres, el centralismo y las nacionalidades, la lengua única y las lenguas propias de determinados territorios, los payos y los gitanos, etc. (Colectivo IOE, 2005). Cuando estas realidades no se han negado o reprimido, se han implementado estrategias de asimilación, para que los miembros de los grupos 'diferentes' se adaptaran sin más a las normas del colectivo dominante, pues, en palabras de Torres Santomé

la diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque, entre otras cosas, tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate (TORRES SANTOMÉ, 2008, p. 86).

Sin embargo, las características específicas de la sociedad española actual han hecho que estas diferencias culturales se hagan más visibles a raíz de la llegada del alumnado inmigrante y si efectivamente, este nuevo aporte demográfico introduce elementos de diversidad en las aulas, fundamentalmente lingüísticos y

religiosos, desde la literatura que ha profundizado en esta temática (Aguado Odina, 1999; Colectivo IOE, 2003, 2005; Ortiz Cobo, 2008; Torres Santomé, 2008), se ha evidenciado que la entrada del alumnado inmigrante no puede ser el único elemento a través del que pensar la respuesta de la escuela a los nuevos desafíos que se le presentan en la actual sociedad postmoderna.

La diversidad en las aulas, de hecho, no es un fenómeno que viene de fuera circunstancial al aumento de la población inmigrante que podría ser limitado restringiendo la llegada de nuevos 'extranjeros', puesto que, aún sin inmigración, el sistema escolar debe poder atender adecuadamente las diversidades existentes entre el alumnado, considerándolo como individuo y miembro de un grupo heterogéneo frente a la homogeneización cultural del mismo

[...] para garantizar una educación apropiada para cada estudiante en particular, con independencia de sus capacidades intelectuales, sus modalidades de inteligencia, sus estilos de aprendizaje, sus capacidades físicas y sensoriales, o sus creencias religiosas y culturales, así como de su sexualidad, su género y su clase social" (TORRES SANTOMÉ, 2008, p. 86).

Así mismo, la etiqueta de alumnado extranjero o hijo de inmigrante es una simplificación reductiva, que circunscribe la compleja realidad de niños de diversos orígenes a un único factor que generalmente sirve, tan sólo, para marginarlos: la procedencia foránea (Ortiz Cobo, 2008). Los niños y jóvenes extranjeros son también, plurales y distintos y comprender esta realidad es clave para captar la diversidad existente entre el alumnado y proporcionar desde la escuela una educación holística y de calidad.

Además, el proceso migratorio es algo continuo que se está produciendo cada vez más. Por ello, el debate no se ciñe solo a la diversidad que han aportado flujos migratorios anteriores, sino que se ve constantemente modificado por la llegada continua de nuevos alumnos procedentes de la inmigración. Esto provoca que el debate alrededor de la atención a la diversidad en las escuelas, sufra un doble desplazamiento: primero, el conjunto de las diversidades se limita al fenómeno migratorio; y segundo, éste queda circunscrito a los recién llegados que se incorporan a nuestro sistema educativo (Colectivo IOE, 2005).

Por todo ello, adaptar y repensar la escuela para atender a las necesidades del alumnado, adecuar la educación a la realidad actual que vivimos, no desde la

selección y/o compensación para alcanzar una uniformidad y homogeneización utópica, sino para la atención y el respeto a la diversidad, sin excepciones, para lograr una verdadera igualdad de oportunidades, que integre y acerque, desde el conocimiento y la interacción a todos los alumnos, es el reto actual de la escuela y de los profesionales que la conforman.

Sin embargo, esto implica muchos cambios, repensar las instituciones en su conjunto y replantear, entre otros, el curriculum, los contenidos del mismo, así como las relaciones de poder y legitimación de las diferencias que subyacen a ellos.

La inclusión como nuevo discurso

El concepto de integración, así como el de diversidad, fue tomando forma en la literatura educativa fundamentalmente en relación con la Educación Especial, dentro de un movimiento social más amplio de lucha por los derechos humanos (Blanco Guijarro, 2006), en la década de los sesenta y en diferentes países tanto europeos como americanos.

Es en la década de los sesenta, de hecho, cuando desde el ámbito educativo se empieza a abrir camino una perspectiva diferente de entender la educación de las personas 'diferentes', al poner en entredicho las hasta entonces vigentes prácticas segregadoras y empezando a trabajarse en aras de la incorporación de este alumnado al aula ordinaria (Sánchez Palomino y Torres González, 2002).

La década de los setenta marca un giro importante en la orientación de la Educación Especial, puesto que, a partir del Plan Nacional de Educación Especial (1978) se plantea, por primera vez, el derecho de todo el alumnado a asistir a las escuelas de su entorno y a formar parte de la comunidad educativa y social, cuestionando así el sentido y los deberes de la sociedad y la respuesta que ésta proporciona a las diferencias individuales por medio de los mecanismos escolares.

Durante la siguiente década, la de los ochentas, se da un paso más en el recorrido del alumnado de Educación Especial en las escuelas, con el replanteamiento no tanto del debate integración/exclusión, sino del cómo llevar a cabo dicha integración en las escuelas, tanto que, desde la educación, se empieza a reflexionar acerca de temas relacionados con qué servicios son los más apropiados para satisfacer las necesidades individuales de todos los alumnos, qué tipo de

currículum debe ponerse en marcha, por qué tipo de integración hay que apostar, qué eficacia tienen los programas individualizados, y qué efecto tiene la asignación masiva de alumnado a las clases de Educación Especial (Sánchez Palomino y Torres González, 2002).

Paralelamente a la evolución de la Educación Especial, a principio de los años ochenta, y a medida que crece el número de alumnos de origen extranjero en las aulas de los centros escolares de nuestro país, comienza a utilizarse el concepto de integración también para este colectivo, y a replantearse, a su vez, las actuaciones pedagógicas que hasta el momento habían ido dirigidas en exclusiva al alumnado inmigrante, como si de un alumnado a parte se tratara. Se empieza a gestar la idea de que las acciones pedagógicas deben ir dirigidas a todos los elementos y protagonistas de la institución escolar, aunque algunos autores (Ainscow, 1998; Malgesini Rey y Giménez Romero, 2002; Blanco Guijarro, 2006; Alemañy Martínez, 2009) alerten acerca del peligro de que este camino hacia la integración se vaya confundiendo y solapando con acciones que, tan sólo definen una adaptación o asimilación del alumnado inmigrante al nuevo escenario académico al que se incorpora después del proceso migratorio.

Por todo ello, la integración real tanto del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo como del alumnado inmigrante, pasa por luchar contra todo tipo de exclusión y por una igualdad de oportunidades. Se trata de crear conjuntamente un nuevo espacio de convivencia social, con nuevas normas negociadas y creadas por cada uno de los protagonistas, pertenezcan o no a supuestos grupos minoritarios o mayoritarios, a través del esfuerzo y del compromiso de todos (Ajá, Carbonell et al., 1999).

A su vez, tanto en relación a la Educación Especial como al trabajo con alumnado inmigrante, desde hace un tiempo viene planteándose la necesidad de superar el concepto de integración y pasar a hablar de inclusión. Para Carrión Martínez (2001, p. 52), las diferencias entre ambos se establecen más en el campo de las disposiciones y actitudes que en el de las acciones concretas, pero afirma que mientras la “integración ha hecho hincapié en la cuestión del emplazamiento (...) de tal manera que aún situándose dentro del centro ordinario (...) se ha producido la identificación (...) de que los alumnos integrados eran unos pocos, diferentes y distintos”, el enfoque inclusivo supone la atención de todo el alumnado,

independientemente de su situación, y sin poner el acento en la necesidad de integrar a determinados alumnos, sino en el marco de una educación equitativa de todo el alumnado.

Dos de los principales impulsores de esta corriente, Susan y William Stainback (2001), contribuyen a la construcción de esta nueva forma de pensar aportando varias razones por las cuales se ha pasado de hablar de integración a hacerlo de inclusión:

- Porque el nuevo término parece precisar con más claridad qué es lo que se espera de la escuela, es decir, que incluya a todos y cada uno de los alumnos que acuden a ella.
- Porque el concepto anterior parecía dar a entender que en realidad se trata de reintegrar en la vida escolar a alguien que de antemano está siendo excluido.
- Desde la integración se ha puesto tradicionalmente la atención en la necesidad de normalizar al canon existente al alumnado considerado diferente y no se ha puesto en discusión el papel de los profesionales escolares, cuya responsabilidad sería desarrollar una situación educativa que satisfaga desde un principio las necesidades de todo el alumnado sin excepción.

De hecho, para estos autores, el problema actual no debería consistir en cómo integrar a ciertos alumnos previamente excluidos, sino en

[...] cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos los miembros de las escuelas” (STAINBACK Y STAINBACK, 2001, pp. 21-22).

En la misma línea, el concepto de inclusión se fundamenta según distintos autores (Stainback y Stainback, 1999; Ainscow, 2001; Moriña Díez, 2002; Echeita Sarrionandía y Sandoval Mena, 2002; Pujolas Maset, 2002; Arnaiz Sánchez, 2003; Ainscow, Booth, Dyson, 2004;) en el concepto de heterogeneidad entendida ésta como normal, donde no se necesita integrar ya que no existen personas excluidas o marginadas. Conlleva un cambio en las estructuras tanto sociales como educativas de forma que, el ser diferente es una característica propia del ser humano. Se basa

en un modelo socio-comunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto para todo el alumnado. Propone un curriculum común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas adaptaciones y en el que el diseño del mismo se define por elementos como la flexibilidad, la apertura, la autonomía y la adecuación. La inclusión supone entonces el planteamiento de un curriculum común que responde a la diversidad cultural, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema arcaico de educación, de modo que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar (Gimeno Sacristán, 2008).

La idea de la escuela inclusiva se perfila hoy como el camino hacia donde deben dirigir sus esfuerzos los centros y sistemas educativos que busquen ofrecer una educación integral y de calidad a todos los alumnos, independientemente de sus características personales y de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal. Sin embargo, ésta no es una tarea fácil, y es por ello que hay que seguir apostando por cambios profundos tanto en las culturas escolares como en el planteamiento curricular de las mismas.

Un curriculum para la inclusión

Compartimos y partimos de la idea de Gimeno Sacristán (2008) cuando define al curriculum como a

un ámbito de interacción donde se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos que, en un verdadero y complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo. Sólo en el marco de todas esas interacciones podemos llegar a captar su valor real, por lo que es imprescindible un enfoque procesual para entender la dinámica que presta significado a un curriculum en concreto (GIMENO SACRISTÁN, 2008, pp. 149-150)

ya que entendemos que la educación “debe atender a las más diversas facetas de la persona, planteando explícitamente la enseñanza como proceso de socialización total y global de los individuos” (Ibíd: 146) y debe pensarse en relación a los contextos pedagógicos, políticos, económicos, legislativos, administrativos, etc. puesto que ejerce influencias muy decisivas en él.

El currículum escolar no es tan sólo lo que se ve, lo manifiesto, sino sobre todo lo oculto, lo que subyace e influye tanto en el profesorado como en el alumnado.

La importancia de explicitar lo escondido, reside en que el currículum oculto de las prácticas escolares, tiene una dimensión sociopolítica innegable que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad. A éste propósito afirma Eggleston (1980) que

[...] las obligaciones que el currículum oculto impone a los alumnos son tan importantes o más para ellos (...) que las del programa oficial o explícito, como lo son también para los mismos profesores (EGGLESTON, 1980, P. 27).

Sólo tratando de entender el currículum manifiesto u oficial dentro de las condiciones escolares, y en relación al contexto político, social y económico exterior a la escuela, se entiende la escolarización y pueden los educadores desarrollar esquemas de pensamiento más apropiados para entender la enseñanza y elaborar con más realismo propuestas de modificación tanto del currículum como de dichas condiciones escolares. Por ello, y siguiendo nuevamente a Gimeno Sacristán (2008, pp. 154-155), al hablar de currículum habría que analizarlo desde tres perspectivas:

- Sería necesario distinguir entre lo que se pretende hacer y lo que realmente se hace, trascender y analizar la dimensión manifiesta de los documentos oficiales y analizar las condiciones escolares en las que el currículum se desarrolla. Este hecho resulta importante por un lado, porque el contexto en el que el currículum se desarrolla influye inevitablemente en él, y por otro, porque el funcionamiento de los elementos pedagógicos y organizativos que el currículum dicta, son fuentes normativas y de valores que el alumnado absorbe por ósmosis sin que esté planificado por los profesores de las aulas.
- Sería necesario entender el concepto de cultura, dentro del currículum, desde una perspectiva antropológica, más que pedagógica. Cuando el término cultura se ha entendido esencialmente desde una perspectiva pedagógica se ha percibido como cultura académica especializada y no como

la conjunción de significados, convenciones, creencias, comportamientos, usos y formas de relacionarse en los grupos humanos (GIMENO SACRISTAN, 2008, pp. 154-155).

Sin embargo, adoptar esta perspectiva antropológica es importante, ya que lo que acontece en las aulas, se transforma en un proceso de socialización para el alumnado, a través de los contenidos de dicho curriculum.

- Sería necesario entender que el curriculum real supone modificar los ambientes escolares desde una triple perspectiva: física (mobiliario, disposición de espacios, etc), organizativa (organización espacial y temporal, organización del alumnado en las aulas, etc.) y pedagógica (relaciones entre profesores, alumnos, etc.), ya que todos los elementos que definen el entorno en el que el curriculum se desarrolla inciden en el alumnado que se desenvuelve en él.

Esto nos hace reflexionar acerca de la selección y del mundo de los contenidos que hemos de trabajar en una escuela multicultural, ya que éstos, influyen en la construcción de conocimientos, destrezas, actitudes, valores, normas etc. que acaban definiendo al ciudadano como persona, y que tenemos que analizar si apostamos por un ciudadano activo y crítico, miembro solidario de y para una sociedad democrática.

El curriculum que necesitamos para aspirar a este tipo de ciudadano está muy alejado de una visión “acumulativa, bancaria, de contenidos para ser adquiridos por los alumnos y alumnas, como si éstos fuesen magnetófonos” (Torres Santomé, 1993, p. 60), ya que debe proponer unos contenidos culturales que contribuyan a una educación crítica de los individuos antes que transmitir una cultura única y universalmente construida sobre el prototipo de un supuesto ciudadano que, verdaderamente, no representa a ninguno de ellos.

Torres Santomé (2006), llama la atención sobre la excesiva presencia de los rasgos culturales hegemónicos dentro de las propuestas curriculares generales, que parecen negar la diversidad existente y asfixiar la posibilidad de que otras voces o diferencias culturales formen parte de las mismas, entre otras: las propias de las naciones del Estado Español, del mundo femenino, de las sexualidades homosexuales, de la tercera edad, de las personas con minusvalía o de las etnias minoritarias.

En relación a esto último –la consideración de las etnias minoritarias-, el autor asegura que el racismo está presente en la escuela tanto en los elementos

conscientes como en los más ocultos, en particular en los libros de texto que, por medio de estereotipos, informaciones sesgadas, descripciones o calificaciones partidarias, etc. ayudan a formar una mentalidad etnocéntrica. Es necesario tener en cuenta esas culturas negadas de las que Torres Santomé (2006) habla, sin caer en la tentación de hacerlo desde la perspectiva de un currículum turístico, es decir un conjunto de unidades didácticas aisladas en las que se pretende estudiar la diversidad cultural, mirándola desde, una vez más, una perspectiva estática.

Tampoco podemos pasar por alto que los contenidos de la enseñanza son construcciones sociales que dependen de aquellos que los elaboran y de las circunstancias en las que se desarrollan, evidenciando cierta dependencia “del currículum respecto de la sociedad a la que dice servir o a la que inconscientemente sirve” (Gimeno Sacristán, 2008, p. 178). Recurriendo una vez más a lo que afirma Gimeno Sacristán (2008) resaltaremos aquí algunos elementos que nos ayudarán a entender mejor el carácter de construcción social de los contenidos.

En primer lugar, decir que en cada momento histórico se ha entendido socialmente de forma diferente qué era lo valioso para ser transmitido en la escuela. Cada sociedad ha seleccionado a lo largo de la historia los contenidos que consideraba oportunos que se transmitieran en las instituciones educativas en función, fundamentalmente, de las preocupaciones de un momento histórico concreto, como, por ejemplo, el cambio de las prioridades sociales, la aparición de nuevas exigencias en la economía, la necesidad de conocer más de un idioma, la entrada de la informática, etc.

En segundo lugar, la selección de unos contenidos frente a otros, favorece a uno colectivos más que a otros, ya que tiene un valor distinto en función del background de cada uno de ellos, de su procedencia social y de qué posibilidades tiene de permanecer en el sistema educativo. Los contenidos seleccionados como dominantes y a impartir en las escuelas, “no son indiferentes a las divisiones sociales entre grupos humanos” (Ibíd, p. 179) tanto que, el currículum no solo regula lo que hay que impartir en la escuela, sino que asume una función de redistribución de los beneficios sociales.

En tercer lugar, el proceso de selección de los contenidos curriculares, es un proceso político que pone en evidencia desiguales cotas de poder en la toma de decisión que no podemos infravalorar, puesto que, estos procesos de decisión sobre

los contenidos, no están abiertos a todos por igual y benefician, en la mayoría de las ocasiones, a la clase social dominante.

En este campo y siguiendo en general a las ideas de autores como Torres Santomé (2006) y Gimeno Sacristán (2008), en el aspecto concreto de la interculturalidad en las escuelas, queremos destacar aquí cuáles han sido, en palabras de Jiménez Gámez (2004), los tipos de currículum que han ido diseñándose en relación con el fenómeno migratorio en nuestras escuelas, para entender y profundizar en la visión que de la diversidad subyace a cada uno de ellos, a saber:

- **Currículum segregado:** Se entiende que la mejor manera de organizar la enseñanza en un contexto como el actual es construyendo un currículum distinto para cada una de las culturas presentes en el mismo. El discurso que se esconde bajo este tipo de prácticas es el que considera la cultura como un ente estático, delimitado, al que las personas pertenecen sin más remedio. Se fundamenta en la diversidad entendida como déficit y en el alumnado inmigrante como obstáculo para el desarrollo regular del currículum escolar en las aulas.
- **Currículum compensatorio:** Se considera que hay que suministrar recursos adicionales a aquellos que poseen algún tipo de desventaja. Es algo menos excluyente que el anterior, ya que admite que estos recursos adicionales se suministren con el fin de que, en algún momento, el alumnado inmigrante pueda incorporarse al currículum ordinario, subrayando que a estos alumnos les falta algo en razón de su pertenencia a culturas inferiores.
- **Currículum integrado, inclusivo o intercultural.** Plantea que los diferentes grupos presentes en el contexto escolar y social parten de un concepto de igualdad de derechos y oportunidades. No tiene reparo en partir de los intereses de los más desfavorecidos (Connel, 1997), pretende una proyección en el ámbito social al centrarse en las capacidades y competencias de todo el alumnado y apuesta por la reconstrucción crítica del conocimiento antes que por la mera transmisión de contenidos establecidos.

Sin embargo, aunque evidentemente apostemos por el desarrollo de escuelas que se constituyen sobre la base de un currículum integrado e intercultural que

responda a las necesidades de la época actual y que promueva la construcción de una escuela inclusiva, no pocos autores llaman la atención sobre algunos peligros que se pueden encerrar debajo de la opción intercultural del curriculum.

Siempre que se habla de curriculum integrado, inclusivo o intercultural, de hecho, se hace referencia expresa al fenómeno migratorio con el consiguiente peligro de que sólo entendamos esta forma de plantear la educación en relación con el alumnado inmigrante. Así mismo, el aumento de las actitudes alarmistas que rodean el fenómeno migratorio (Abdallah Preitchelle, 2001) ha producido que la misma búsqueda de otra forma de atender al alumnado extranjero termine legitimando las políticas dirigidas a focalizar la actuación intercultural en la compensación de los déficits que supuestamente acarrea este colectivo, en vez de potenciar la revisión de los discursos y prácticas de fondo que rodean al ámbito escolar (Besalú Costa, 2002).

Otros autores afirman que, en último término, el hecho de que actualmente nadie discuta la necesidad de una educación intercultural, que reconozca la diversidad cultural, no ha provocado necesariamente el cambio en los discursos de fondo, corriéndose el peligro de que constituya una moda pedagógica más. De ahí la necesidad de que la interculturalidad y su desarrollo en las escuelas supongan una ocasión para fomentar un debate pedagógico profundo y global, impidiendo que bajo los nuevos propósitos habiten las prácticas tecnificadas e instructivas de siempre (Lluch Balanguer y Salinas Catalá, 1996).

La coordinación interprofesional como garante del curriculum integrado-intercultural

Una de las estrategias que la escuela puede utilizar para emprender los cambios profundos a los que está llamada en esta época postmoderna, es la coordinación interprofesional.

De hecho, a pesar de que nuestra sociedad postmoderna se caracteriza por el auge de los valores individuales frente a los colectivos, en el ámbito educativo todos los discursos tanto administrativos como provenientes de las investigaciones llevadas a cabo (Cooper, 1988; Little, 1990; Goor, 1994; Fuchs y Fuchs, 1994; Sánchez Blanco, 1998; Murillo Estepa, 2001; González González, 2008) parecen

inclinarse por el trabajo colaborativo, e incluso, llegan a proponerlo como remedio para todos los problemas con los que la escuela se enfrenta.

Optar por la cooperación en el trabajo de docentes, orientadores y directores, y reconocer sus múltiples ventajas, nos conduce a profundizar en esta actividad para, independientemente de prescripciones o propuestas a favor o en contra, conocer y valorar las posibilidades que éste ofrece para garantizar una educación integral y de calidad.

Los motivos por los que se valora positivamente el trabajo coordinado de los profesionales de la educación son de muy diversa índole pero siguiendo a López Hernández (2007) se pueden clasificar en dos grupos que responden a otras tantas convicciones básicas: que colaborar resulta siempre provechoso para el trabajo de los profesionales de la educación y que el ejercicio de esta actividad constituye una característica positiva de la profesionalidad docente.

El primero de ellos, se fundamenta en la idea de que compartir materiales y opiniones con los compañeros siempre resulta beneficioso para el desempeño de la tarea educativa, incluso cuando los profesionales no comparten un proyecto educativo común y consensuado. En esta línea, Little (1990) afirma que

la razón para proponer el estudio y la práctica de la colegialidad es que, presumiblemente, algo se gana cuando los profesores trabajan juntos y algo se pierde cuando no lo hacen (LITTLE, 1990, p. 166).

En relación al segundo grupo, podemos decir que Izquierdo Rodríguez (1996) afirma que la idea de la colaboración se ha generalizado porque se ha convertido en una distintiva del sistema educativo y del trabajo de los profesionales de las escuelas, tanto que ya en la LOGSE (1990), se hacía referencia a términos como participar, compartir y cooperar.

Desde estas dos perspectivas de análisis, al mismo tiempo diferentes y complementarias, se llega presumiblemente a una misma conclusión, es decir, se consaca que es preciso colaborar en el ámbito educativo para un mejor desempeño de la tarea educativa.

Sin embargo, aunque en principio, este interés por el desempeño de la tarea docente desde una perspectiva colaborativa se va proponiendo en los entornos escolares hace más de dos décadas (López Hernández, 2007), todavía parece no

haberse implantado en los entornos escolares de nuestro país, debido fundamentalmente a lo que allá por 1996, Hargreaves definía como culturas profesionales, es decir, el contexto de creencias y valores que

proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de enseñanza. En este sentido, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos, y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (HARGREAVES, 1996, p. 189).

Las culturas profesionales y la coordinación en las escuelas

Distintos autores (Rosenholtz, 1988; Little, 1990; Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997; Fernández Larragueta, Fernández Sierra y Rodorigo, 2014) al investigar sobre el tema de la coordinación interprofesional en el ámbito educativo, han ido construyendo una propuesta que define cuatro categorías de identificación para los tipos de culturas profesionales que subyacen e influyen el trabajo coordinado de directivos, psicopedagogos, orientadores, maestros de ATAL, educadores sociales y mediadores interculturales, en los centros educativos: el individualismo, la balcanización de funciones, la colegialidad artificial y la colaboración.

Estas culturas profesionales, que podemos encontrar en las instituciones educativas, subyacen, sobreviven y conviven no sólo a la institución entendida como organización colectiva, sino también a cada uno de los sujetos que forman parte de ella, influenciando el desarrollo de la coordinación interprofesional en el seno de dichas instituciones, puesto que, las culturas profesionales generan y desarrollan hábitos y formas compartidas de hacer las cosas en un entorno concreto.

Así, numerosas son las investigaciones (Lortie, 1975; Little, 1990; Johnson, 1990; Hargreaves, 1993, 1994, 1996; Navarro Perales, 2001) que han ido analizando las culturas profesionales que se manifiestan en las escuelas tanto de nuestro país como de Europa y del mundo. A pesar de que cada una de ellas ha hecho referencia a distintos aspectos concretos, hábitos y creencias que subyacen y matizan la actuación de los profesionales de la educación, todos concuerdan al decir que

los profesores, en su inmensa mayoría, siguen enseñando solos, tras las puertas cerradas, en el ambiente insular y aislado de sus propias aulas” (HARGREAVES, 1996, p. 191)

evidenciando como la mayoría de los docentes que desempeñan su labor en las instituciones educativas, plantean su tarea desde la individualidad y el aislamiento de otros profesionales.

Numerosas son las explicaciones que se han dado a esta forma de organizar la tarea docente, sin embargo, tres son las que nos parece interesante resaltar aquí por su implicación en el desarrollo de una coordinación interprofesional eficaz.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008) afirman que el individualismo que define a las culturas profesionales que manejan los docentes viene utilizado, por parte del profesorado, como salida al control que los docentes perciben que les impone la administración educativa desde fuera, justificando así su forma de actuar como la defensa de su autonomía personal en las escuelas que no están dispuestos a perder en detrimento de un trabajo conjunto con otros.

Hargreaves (1996) por su parte, dice que el individualismo se identifica por parte de los profesores, más bien como individualidad, es decir, como una forma de realizar un trabajo más personal y creativo alejándose de un grupo docente que, mayoritariamente, piensa la educación de otra forma.

Rosenholtz (1989), subraya que los profesores que trabajan aislados de los demás, es probable que lo hagan debido a que, frente a un grupo de profesionales, antes que apoyados se sienten inseguros y cuestionados, haciendo que el miedo al juicio y a la crítica bloquee cualquier acción conjunta.

Aún con explicaciones distintas acerca de los campos que promueven esta forma de pensar la enseñanza, el individualismo, en la medida en que supone incomunicación y desaparición de trabajo en común, empobrece las relaciones entre docentes y otros profesionales que atienden al alumnado en las escuelas, haciendo que, a su vez, las actuaciones del colectivo se resientan de ello y se alejen de la posibilidad de que la coordinación interprofesional sea un hecho en las instituciones.

A pesar de que algunos investigadores (Olivé, 1996; Miranda Martín, 2002) opinen que la educativa es una profesión que por su naturaleza, favorece el individualismo, en las últimas décadas otros (Imbernón Muñoz, 1994, 2007; Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, West, 2001; Fernández Larragueta y Rodorigo, 2012)

consideran que esta profesión se está viendo cada vez más forzada a la cooperación, debido al entorno social y a la ampliación del número de profesionales que hay hoy en día en los centros educativos, para atender al alumnado y a sus características personales.

Sin embargo, la multiplicidad de profesionales que actúan en las escuelas, la estructura organizativa de las mismas, así como la imposición administrativa de reuniones en las que distintos profesionales dialogan acerca de las dinámicas que se desarrollan en los centros, puede hacer que los encuentros entre profesionales asuman distintas formas de ser, y ésta no tiene por qué ser siempre positiva. En esta línea, Hargreaves (1996, p. 236) apunta la existencia de una cultura profesional, bastante arraigada en nuestras instituciones escolares, que “puede establecer relaciones pero también puede dividir”.

Hargreaves (1996) define esta cultura balcanizada de los profesionales de la educación, como una forma de actuar que divide antes que unir, resaltando cuatro características centrales de esta cultura profesional que inhiben el desarrollo de una coordinación interprofesional eficaz.

- La permeabilidad reducida: El profesorado, al organizarse por subgrupos dentro de las escuelas -mayoritariamente en función de los departamentos, las áreas o las mismas asignaturas-, se une con otros, pero al mismo tiempo se aleja de los demás debido a que, difícilmente un profesor pertenecerá a más de un grupo y éstos, entre ellos, pueden estar muy alejados en cuanto a creencias y saberes haciendo que, los límites entre los mismos queden cada vez más establecidos (Goodson y Ball, 1985) y limiten el contacto entre profesionales que pertenecen a los distintos grupos.
- La permanencia duradera: El profesorado, dividido por grupos en las escuelas, tiende a quedarse anclado a ellos, hasta llegar al momento en el que, él mismo, se considera parte consustancial de un grupo concreto, definiéndose, en la mayoría de las ocasiones, como maestro de primaria, profesor de ATAL, PT, orientador o profesor de informática, antes que sencillamente como docente y sujeto activo en las escuelas.
- La identificación personal: El profesorado, así como los demás profesionales que desempeñan su labor en las escuelas, se vinculan especialmente a las sub-comunidades en las que desarrollan su labor, fundamentalmente debido

a la socialización escolar, la educación universitaria y la formación del profesorado que a su vez, dividen en subgrupos antes que unir y plantear el trabajo conjunto de la comunidad educativa en general.

- El carácter político de los subgrupos: La pertenencia a uno u otro subgrupo, en los que los docentes se dividen y organizan en las escuelas, influye en el reparto de poderes y recursos dentro de las instituciones escolares. De hecho, a determinados profesores se les suele otorgar un estatus más alto que otros justo en función del subgrupo al que pertenecen (Ball, 1989), abriendo brechas todavía más grandes entre unos grupos de profesionales a los que, en principio, no interesa relacionarse con otros con diferente estatus.

Pero además, debido a la imposición administrativa de tiempos y modos a través de los que los profesionales de la educación deben compartir su labor con otros, se puede dar en los centros educativos lo que Hargreaves (1996) define como colegialidad artificial.

A este propósito Cooper (1988) afirma:

“De todos modos, [...] Si se dice a los profesores cómo, dónde y con quién colaborar en el plano profesional y qué modelo de conducta profesional han de seguir, la cultura que se desarrolla será ajena al medio. Una vez más tendrán una cultura recibida (COOPER, 1988, p. 47)

subrayando como la imposición de momentos de trabajo conjunto, lejos de favorecer el planteamiento de momentos de coordinación interprofesional, propicia cierto formalismo administrativo en el seno de las instituciones educativas, que no sólo no facilita la colaboración, sino que potencia, a su vez, un sinfín de cambios sin cambios que aun sin tener significado educativo y sin cambiar el espíritu institucional, sí cumplen con las fechas y los plazos que marca la administración educativa.

El trabajo conjunto de los profesionales que desempeñan su labor dentro de este marco no puede definirse coordinación interprofesional así como nosotros la entendemos, ya que es un tipo de relación profesional que, en palabras de Hargreaves (1996) se caracteriza por:

- Estar reglamentada por la administración: Las relaciones profesionales que se desarrollan no evolucionan espontáneamente entre el profesorado, sino que nacen de lo que legislativamente está marcado.
- Ser obligatoria: Las relaciones que se establecen entre los profesionales están impuestas oficialmente desde la legislación o de forma velada desde la dirección de los centros, puesto que los profesionales no tienen elección a la hora de planificar el trabajo conjunto con otros profesionales.
- Estar orientada a la implementación: Cuando la administración define los momentos en los que los distintos profesionales deben de reunirse y dialogar sobre determinados aspectos de su trabajo, busca la implementación de cambios pre-establecidos, impidiendo así que los profesionales puedan analizar lo que realmente acontece en los entornos educativos.
- Ser fija en el tiempo y en el espacio: El trabajo en equipo que nace a raíz de esta forma de pensar la profesión docente se desarrolla en espacios y tiempos pre-definidos inhibiendo que los profesionales implicados busquen replantearse conjuntamente situaciones concretas relacionadas con su propia labor diaria.
- Ser previsible: Cuando la administración define cuáles deben ser los momentos en los que los profesionales se han de reunir también establece la obtención de resultados concretos, aunque éstos sean muy difíciles de prever lejos de los entornos en los que acontecen las realidades educativas.

Algunas condiciones para la colaboración interprofesional

Al hablar de culturas profesionales a partir de las que se desarrollan las relaciones entre los sujetos implicados en la tarea educativa, tenemos que mencionar lo que Hargreaves (1996, p. 268) define como cultura de la colaboración, es decir, la existencia de entornos educativos en los que los profesionales desempeñan su labor a partir del trabajo en equipo, en razón de los beneficios educativos que de él se pueden obtener.

Siguiendo a lo que Hargreaves (1996) plantea numerosos son los beneficios que se pueden generar cuando los profesionales trabajan en equipo. La colaboración permite que los distintos profesionales implicados en el acto educativo,

compartan con los compañeros sus fracasos y frustraciones en aras de salir del impasse que la duda y la falta de recursos tanto formativos como materiales les podría provocar. El trabajo de los profesionales aumenta su eficacia, puesto que la colaboración y la puesta en común evitan las duplicaciones de funciones y mejoran en consecuencia la eficacia de los esfuerzos de los profesionales implicados, permitiendo que los profesionales involucrados compartan cargas y responsabilidades haciendo que las tareas encomendadas a cada uno de ellos disminuyan.

A su vez, la puesta en común de temas relacionados con la acción profesional permite a los sujetos implicados reflexionar sobre su propia práctica, en razón de la retroalimentación que reciben de los compañeros y aumenta la posibilidad que tienen de aprender unos de otros ya que en el momento en el que una idea es analizada por más de una persona, los beneficios para todos los implicados se multiplican.

Pero para que la cultura de la colaboración se instaure en las instituciones educativas y acabe definiendo la labor de los profesionales, siguiendo nuevamente a Hargreaves (1996), ésta debe de nacer a partir de cinco elementos que este autor identifica como definitorios de la misma, profundizando fundamentalmente en el tipo de relaciones que se establecen entre los distintos profesionales de la educación cuando, entre éstos, se establece una coordinación interprofesional eficaz. Así, dichas relaciones deben ser:

- Espontáneas, ya que han de surgir de ellos mismos aunque puedan estar apoyadas desde la administración y desde los equipos directivos a través de recursos y tiempos adecuados para ello.
- Voluntarias, ya que el profesorado debe decidir lejos de imposiciones administrativas, establecer relaciones profesionales con los compañeros en los centros. De no ser así, ni la administración ni los equipos directivos podrán imponer tipos y tiempos para ellas.
- Orientadas al desarrollo, ya que, el propósito desde el que docentes, orientadores, mediadores, maestros de ATAL, PT, etc. deciden establecer relaciones profesionales con otros, debe plantearse sobre las metas y objetivos que cada uno tiene y no en relación con obligaciones e imposiciones externas.

- Prolongadas en el tiempo y en el espacio, ya que han de ir construyéndose poco a poco y sobre bases sólidas. Deben darse en cada momento del día, en un pasillo, en el aula, en el patio, cada vez que dos profesionales se cruzan, organizan una actividad conjuntamente o unen dos o más aulas para realizar alguna actividad.
- Imprevisibles, ya que las relaciones entre dos profesionales distintos no se pueden establecer con antelación. Los profesionales implicados, son los que deben de controlar no sólo el objetivo final, sino también el entero proceso, haciéndolo incontrolable desde fuera.

Por ello, y apoyándonos en las ideas que otras investigaciones (Cooper, 1988; Little, 1990; Goor, 1994; Fuchs y Fuchs, 1994; Sánchez Blanco, 1998; Murillo Estepa, 2001; González González, 2008; Fernández Larragueta, Fernández Sierra y Rodrigo, 2014) que trabajan temas relacionados también nos proporcionan, creemos poder arriesgarnos a decir que consideramos la coordinación interprofesional en el ámbito educativo, como: un proceso interactivo que necesita de una comunicación fluida, a través del que, profesionales de la educación, sin perder sus especificidades y su creatividad, en un plano de igualdad, buscan de forma conjunta disponer elementos metódicamente o concertar medios para buscar un objetivo común, identificar problemas educativos, plantear mejores programas, estrategias de aprendizaje y contenidos significativos para todo el alumnado, además de intentar desarrollar prácticas educativas más ventajosas y respetuosas de una educación humanizadora, integradora y holística, en aras de una reestructuración del sistema educativo, haciendo en la práctica interactuar y acoplar un determinado flujo de acciones.

Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books, 2001.

AGUADO ODINA, María Teresa. *Diversidad cultural e Igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE, 1999.

AGUILA SOTO, Cornelio. *Ocio, jóvenes y postmodernidad*. Almería: UAL, 2005.

AINSCOW, Mel. *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea, 1998.

AINSCOW, Mel. BOOTH, Tony. y DYSON, Alan. Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, v.8(2), pp.125-140, 2004.

AINSCOW, Mel; BERESFORD, Jhoan; HARRIS, Alan; Hopkins, Dan e WEST, Michael. *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del trabajo*. Madrid: Narcea, 2001.

ALEMAÑY MARTÍNEZ, Cristina. Integración e inclusión: Dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v.1(2), 2009.

AJA Eliseo. (et al.) *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Ed. Fundació "la Caixa", 1999.

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe, 2003.

BAUMAN, Zigmunt. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: F.C.E, 2003.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidad*. Madrid: Losada, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2008.

BECK, Ulrich e BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. *La individualización. el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, 2003.

BELL, D. The coming of the post-industrial society. *The Educational Forum*, v.40(4), 1976.

BESALÚ COSTA, Xavier. *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis, 2002.

BLANCO GUIJARRO, Rosa. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice*, v.4(3), pp.1-15, 2006.

CARRIÓN MARTÍNEZ, Jose Juan. Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva? Málaga: Aljibe, 2001.

CASTELLS OLIVÁN, Manuel. Hacia la sociedad de la información: Estructura del empleo en los países del G-7 de 1920 a 1990. *Revista Internacional del Trabajo*, v.133(1), pp.5-36, 1997.

COLECTIVO IOE La sociedad española y la inmigración extranjera. *Papeles de Economía Española*, v.98, pp.16-31, 2003.

COLECTIVO IOE La escuela ante la diversidad sociocultural. 2005, www.colectivoioe.org Consultado el 18/08/2013.

CONNEL, Robert. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997.

COOPER, Harris. The structure of knowledge synthesis. *Knowledge in Society*, v.1, pp.104-126, 1988.

ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo. e DUK HOMAD, Cynthia. Inclusión Educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v.6(2), pp.1-8, 2008.

EGGLESTON, John. *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel, 1980.

FERNÁNDEZ LARRAGUETA, Susana. e RODRIGO, Monia. Study of the coordination and effectiveness of the inter-professional consulting systems for immigrants' educational inclusion in andalusian schools, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v.46, pp.2625-2629, 2012.

FERNÁNDEZ LARRAGUETA, Susana; FERNÁNDEZ SIERRA, Juan e RODRIGO, Monia. Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión. *Estudios sobre educación*, v.27, pp. 193-211, 2014.

FUCHS, Dough. e FUCHS, Leonarth. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, v.60, pp.294-309, 1994.

FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Kikiriki, 1997.

GERGEN, Kenneth. *Toward a postmodern psychology*. In KVALE, S. (Ed.). *Psychology and postmodernism*. London: Sage, 1992, pp. 17-30.

GIDDENS, Anthony. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. *El curriculum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?* In GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, Jose y PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 2008.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, María. La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, v.316, pp.215 -239.

GOOR, Max. Collaboration enhances education for all students. *Advances in Special Education*, v.8, pp.33-51, 1994.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.

IZQUIERDO RODRÍGUEZ, Conrad. *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*. Barcelona: Paidós, 1996.

JOHNSON, Shon. *Teachers at work. Achieving success in our schools*. New York: Basic Books, 1990.

LATOUCHE, Serge. *La hora del decrecimiento*. Madrid: Octaedro, 2011.

LIPOVETSKY, Gill. *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación, empresa*. Barcelona: Anagrama, 2003.

LITTLE, Judith. *Teachers as colleague*. In LIBERMAN, A. (ed.). *Schools as collaborative culture: creating the future now*. London: Felner Press, 1990.

LORTIE, Dan. *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LLUCH I BALANGUER, Xavier e SALINAS CATALÁ, Jesús. *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

LYOTARD, Jean-françois. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 2004.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, Ana. *14 ideas clave: El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó, 2007.

MALGESINI REY, Graciela. e GIMÉNEZ ROMERO, Carlos. *Interculturalidad. Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: MEC, 2002.

MANDEL, Ernest. *Le troisième âge du capitalisme*. Paris: Les Editions de la Passion, 1972.

MIRANDA MARTÍN, Enrique. La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v.6 (1-2), 2002.

MORIN, Edgar; CIURANA, Enrique e MOTTA, Roger. *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa, 2003.

MORIÑA DÍEZ, Anabel. *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe, 2004.

MURILLO ESTEPA, Paulino. *El Aprendizaje del Profesorado y los Procesos de Cambio*. Sevilla: Mergablum Edición y Comunicación, 2001.

NAVARRO PERALES, María. La cultura escolar: de la cultura del individualismo a la cultura de la colaboración. *Bordón*, v.53(2), pp.251-268, 2001.

OLIVÉ, Leon. *Racionalidad y autenticidad: Desafíos para la educación*. En IBARRA, M. (Ed.), *La educación ante los retos del cambio*. Zacatecas: Secretaría de Educación y Cultura, 1996.

ORTIZ COBO, Mónica. Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers: revista de sociología*, v.87, pp. 253-268, 2008.

PUJOLAS MASET, Pere. Enseñar juntos a alumnos diversos es posible. *Cuadernos de Pedagogía*, v.317, pp.84-87, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, Angé. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 2004.

ROSENHOLTZ, Sara. Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, v.93(3), pp. 352-388, 1988.

SÁNCHEZ BLANCO, Concepción. ¡Animarles a colaborar!, pero ¿Cómo? Dilemas docentes sobre la participación de las familias en la Educación Infantil. *Revista Kikirikí Cooperación Educativa*, v.50, pp.10-15, 1998.

SÁNCHEZ PALOMINO, Antonio e TORRES GONZÁLEZ, Jose. *Educación Especial*. Madrid: Pirámide, 2002.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, 2001.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, v.217, pp.60-67, 1993.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata, 2006.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, v.345, pp.83-110, 2008.

Texto científico recebido em: 30/11/2014

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 05/05/2015

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*

(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,

em diversas áreas do conhecimento.