

Participación e inmigración en los centros escolares. Los equipos directivos ante el reto de la inclusión social y educativa del alumnado de familia inmigrada

Miquel Àngel Essomba

Departamento de Pedagogía Aplicada - UAB

Sumario: 1. Un nuevo escenario social, un nuevo enfoque de la participación. 2. Nuevas demandas educativas, nuevas dinámicas de participación. 3. El rol de los equipos directivos para desarrollar un modelo de participación inclusivo y comunitario en centros multiculturales. 4. Últimas reflexiones. 5. Referencias bibliográficas

Resumen

La inclusión de ciudadanos inmigrados en los centros escolares plantea cuestiones al entorno de la participación desde una perspectiva tridimensional: la participación como valor, como principio y como estrategia. Si nos fijamos en las características de nuestra sociedad, en plena transición hacia parámetros propios de la postmodernidad, pronto nos damos cuenta cómo una orientación crítica de dicha participación garantiza el desarrollo de un marco inclusivo y comunitario con respecto a la población inmigrada, mientras que una orientación tecnológica fomenta la exclusión y la fragmentación social. Para alcanzar este marco inclusivo y comunitario con respecto a la inmigración, y utilizar la participación en los centros como herramienta fundamental en el empeño, es necesaria la implicación y el compromiso de los equipos directivos de los centros, los cuales deben actuar a partir de tres niveles: influencia en el contexto social, coherencia entre el centro escolar y su comunidad de referencia, y acción institucional participativa desde un planteamiento holístico y crítico.

Abstract

The inclusion of immigrant citizens within the schools arises questions around a three-dimensional perspective of participation: participation as a value, as a principle and as a strategy. If we look carefully the basic framework of our society, fully involved in a

transition into postmodern parameters, we soon realise that a critical orientation of such participation is needed as it guarantees the development of an inclusive and communitarian framework towards immigrant population. A technological approach of this matter would just lead it to exclusion and social disaffection. To achieve this inclusive and communitarian framework regarding immigration issues, and to use participation as a powerful tool to do so, it is needed engagement and commitment from steering committees within schools, whose actions should follow a global approach in three levels: influence to the social context, coherence between the school and its community, and a participating institutional action from a holistic and critical perspective.

1. Un nuevo escenario social, un nuevo enfoque de la participación

La llegada de ciudadanos extranjeros en los últimos años ha sacudido las bases del sistema educativo en todas sus dimensiones. Desde el diseño del currículum, hasta la organización de la acogida del alumnado de familias inmigradas, se ha ido haciendo camino hacia la transformación significativa del entorno escolar para dar cabida a dicha nueva realidad social.

La participación, en tanto que dinámica esencial de una escuela que se desea democrática y constructora de ciudadanía, no queda exenta de este proceso de cambio demográfico y todas sus consecuencias. Sin embargo, y como acostumbra a suceder, la identificación de nuevos retos de participación en dicho escenario emergente no ha supuesto una prioridad de primer nivel para los centros educativos, ni tampoco para las administraciones educativas, responsables de facilitar su desarrollo organizativo. Es posible que ello sea debido al efecto de “espejo” (Garreta, 2003) que produce y reproduce la inmigración en la escuela, es decir, al hecho de que la participación, con o sin presencia de alumnado de familia inmigrada, no acaba de despegar como un elemento sustancial entre los distintos miembros de las comunidades educativas. Si la participación es todavía hoy una tarea pendiente en buena parte del sistema, estos nuevos alumnos, junto con sus padres y madres, no hacen más que evidenciarlo y, en algunos casos, acentuarlo.

No obstante, sería injusto no reconocer los esfuerzos que desde los distintos sectores de la comunidad educativa se llevan realizando desde ya hace algunos años, y cómo dichos esfuerzos se han ido traduciendo en numerosas e interesantes experiencias de participación a lo largo del territorio. Se trata sin duda de una buena noticia, puesto que significa que no ponemos el marcador desde cero. A pesar de ello, un repaso general de algunas de estas experiencias, llevadas a cabo en centros educativos de Cataluña, Islas Baleares y Comunidad Valenciana, nos inducen a observar lo siguiente:

- Las experiencias surgen de forma sectorial, y no de forma global. El sector de padres y madres impulsan iniciativas al respecto, o son los maestros y maestras quienes lo hacen. A veces es desde las administraciones locales de donde surge la iniciativa. Existen muy pocos ejemplos de experiencias donde los distintos miembros de la comunidad educativa se implican de forma integrada para dar respuesta a los recién llegados.

- Las experiencias van dirigidas a la integración de los nuevos ciudadanos a las estructuras de participación ya existentes. No acostumbra a existir una reflexión de fondo sobre cómo generar estructuras de participación desde una óptica de inclusión. No se aprovecha, pues, la nueva coyuntura de composición multicultural de los centros para replantear procesos de innovación participativa.
- Las experiencias no siempre cuentan con la presencia de agentes mediadores que faciliten un acercamiento entre los distintos posicionamientos personales y valores con respecto a la participación. El alumnado inmigrado y sus familias son poseedores de una cierta cultura de participación, o no, construida en origen, y dicha cultura debe ser tenida en cuenta a la hora de impulsar acciones.
- Las experiencias ponen énfasis en la dimensión académica de la participación, si bien dicha dimensión se acostumbra a complementar con la socializadora. En el momento de la acogida al centro predomina la primera, y a medida que va pasando el tiempo va tomando importancia la segunda. En cualquier caso, ambas dimensiones promueven acciones que empiezan y terminan en el centro escolar, se observa la ausencia importante de una contextualización más comunitaria.
- Las experiencias se ven fuertemente condicionadas por las condiciones de vida de los inmigrados. El perfil de ocupación laboral de los adultos, mayoritariamente centrado en trabajos de malas condiciones horarias, impide a menudo la participación de padres y madres. La escasez de recursos económicos es, en ocasiones, una barrera a la participación de alumnado inmigrado en actividades extraescolares.

Como vemos, queda un buen trecho por recorrer si deseamos alcanzar un ideal de participación democrática de la población inmigrada en las escuelas, que pasa necesariamente por una perspectiva inclusiva y comunitaria. Por eso apostamos por un enfoque holístico de lo que significa participación de inmigrados en centros educativos hoy, haciendo especial atención a tres finalidades:

- Reformular el sentido de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Reconstruir los espacios existentes para dar cabida a la participación de la población inmigrada.
- Repensar las estrategias de dinamización participativa que faciliten la implicación de la población inmigrada.

Por este motivo, entendemos la participación desde una perspectiva tridimensional:

- La necesidad de reformulación del sentido de participar nos debe llevar a entender la participación como un valor personal,

un comportamiento social significativo y valorado por todos los ciudadanos con independencia de su origen étnico o cultural. Entender la participación como un valor personal permite alejarse de la dicotomía dependencia/autonomía, y sitúa a todos los sujetos en un escenario de donde el modelo de persona integra el principio de interdependencia positiva con los demás. Esta interdependencia debe observarse como elemento básico de la “convivencia”.

- La necesidad de reconstrucción de los espacios para participar teniendo en cuenta a la nueva ciudadanía nos lleva a entender la participación como un principio político incuestionable. La condición de extranjero de muchos inmigrados limita y/o imposibilita derechos de participación ciudadana tan básicos como el del voto, por ello la escuela puede y debe ser un espacio social donde estos sujetos puedan adquirir el protagonismo que deseen sin más limitaciones que no provengan de la libre decisión, condición básica de un modelo de “ciudadanía intercultural”.

- La necesidad de repensar las estrategias para fomentar la participación de los inmigrados nos empuja a entender dicha participación como una estrategia social de acción, un método de afrontar los proyectos comunes más allá de la escuela que rebasa la distinción entre autóctonos e inmigrados. El sentido de esta estrategia social es desarrollar una red de complicidades y acciones que permita ahondar en la lucha contra la exclusión y construir la “cohesión social”.

Esta perspectiva tridimensional puede convertirse en la base de una mirada innovadora con respecto a la participación, en términos generales desde un punto de vista global, y en términos particulares pensando en los nuevos ciudadanos y ciudadanas que provienen del extranjero. Será necesario, pues, desarrollar un análisis más pormenorizado sobre el contexto educativo y sus condiciones con respecto a la atención a la diversidad – tanto cultural como de otra naturaleza – y a continuación ofrecer orientaciones para la acción, pensando especialmente en los equipos directivos como principales impulsores de tales dinámicas.

2. Nuevas demandas educativas, nuevas dinámicas de participación

Reflexionar sobre un desarrollo organizacional de los centros educativos proclive a la comprensión tridimensional de la participación – como valor, principio y estrategia – en un contexto multicultural nos remite a una serie de consideraciones previas con respecto a cómo las últimas transformaciones sociales han ejercido un impacto sobre las dinámicas participativas. En segundo lugar, también nos interesará profundizar en cómo dicha influencia se ha traducido en el ámbito educativo, dando pie a dos grandes planteamientos sobre los cuales debemos posicionarnos.

En cuanto a las consideraciones sociales más generales, que nos ofrecen datos sobre cómo contextualizar este enfoque tridimensional de la participación, debemos remarcar el hecho de encontrarnos en una sociedad que cabalga sin descanso hacia parámetros propios de la postmodernidad. Nuestro país, en su entorno europeo de referencia, se ve inmerso de lleno en un viaje

sin retorno hacia escenarios sociales postmodernos, un periplo que ha coincidido con la ampliación de la pluralidad cultural de nuestro país y su entorno, pero que va mucho más allá de la propia movilidad internacional de las fuerzas de trabajo – e incluso se podría decir que esta misma movilidad es consecuencia de dicha tendencia-. Estamos de acuerdo con Guilherme (2002) cuando afirma que las instituciones intelectuales, sociales, políticas y económicas en las que vivimos, legado de la tradición ilustrada, se enfrentan a la formación de unas estructuras políticas y económicas que emergen de influencias globalizadoras, y deben asumir las consecuencias de la movilidad internacional, la aculturación e interculturalización de los ciudadanos y el reforzamiento de las comunidades étnicas. Se trata de una implosión de la modernidad (Baudrillard, 1996), una transformación de la modernidad instalada en una dinámica de diferenciación que deriva hacia parámetros de des-diferenciación, disolución de contornos y desintegración de dominios separados, el fin del apogeo de la universalidad y la concepción de una razón humana unificada, de un desarrollo ordenado, lineal y acumulativo (Morin, 2001).

Nuestra época es tiempo de fragmentación social (Bauman, 2005), y a su vez de reconocimiento de la pluralidad. El proyecto totalizador de la modernidad se ha visto sacudido por sus propias contradicciones, y ha dado a luz a una sociedad instalada en el riesgo (Beck, 2002), en la fragilidad, en la provisionalidad. Las sociedades occidentales del mundo globalizado son un lugar donde la diversidad ya no se cuestiona sino que se procura integrar en las estructuras preexistentes, y se fracasa en el intento. Esta es la causa subyacente, determinante, la génesis que da sentido al cambio verdadero que los centros educativos deben asumir con respecto a la participación. Los parámetros actuales de la participación, tal como están concebidos, pertenecen a un modelo social producto de la modernidad, y debe asumir el reto de sumergirse en las contradicciones propias de un período de transición social donde las dinámicas participativas sean contempladas desde la diversidad y no la homogeneidad, desde la fragmentación social y no el universalismo.

La naturaleza casi postmoderna de nuestra sociedad tiene consecuencias directas y determinantes que influyen en la forma y el contenido que debe tener los procesos educativos, dando lugar a un nuevo escenario para la participación en los centros escolares:

- Desde un punto de vista epistemológico, se trata de una sociedad en la cual desaparece progresivamente la hiperespecialización y diferenciación propias de la sociedad moderna ilustrada (Guilherme, 2002). Esto significa que el conocimiento científico – y, en consecuencia, el escolar – ya no se abordan desde una óptica cerrada y disciplinar sino abierta y globalizada. Se abren posibilidades, pues, para la participación de múltiples agentes sociales y fuentes de información en los procesos educativos, y se requerirá un modelo de gestión de las nuevas situaciones que tal participación genera.

- Desde un punto de vista tecnológico, la emergencia de potentes instrumentos tecnológicos que permiten un acelerado procesamiento de la información, multiplica las posibilidades de generación de conocimiento, de transmisión de dicho conocimiento. Ante una transmisión lenta y selectiva de la información y el conocimiento, emerge la necesidad de disponer de competencias

metacognitivas de autoregulación del aprendizaje y el desarrollo y sobre todo, tomando en cuenta a la participación, de competencias que permitan el uso de estas herramientas tecnológicas para fomentar y organizar dinámicas participativas.

- Desde un punto de vista psicológico, el constructivismo social resitúa los clásicos planteamientos piagetianos con respecto a las formas de aprender y, por ende, de enseñar. No sólo el conocimiento no se transmite – es decir, se construye – sino que esa construcción se realiza en interacción con los otros, socialmente. Queda claro, pues, que en la escuela no sólo debemos aprender a participar, sino también participar para aprender. El trabajo colaborativo se convierte en una de las formas más potentes de fomentar el aprendizaje de todos.

- Desde un punto de vista de estructura social, destaca la creciente complejidad a la hora de analizar las interacciones sociales y sus instituciones. De una perspectiva jerarquizada y piramidal, se pasa a planteamientos mucho más colaborativos y horizontales. El Estado-nación avanza hacia el Estado-red (Castells, 1997), y la metáfora reticular emerge con un poderoso valor simbólico a la hora de describir la relaciones en el marco de la estructura social. Parece, pues, que en el presente – y en un futuro no muy lejano – aquello que predominará serán redes de centros que participan colaborativamente, y redes de agentes educativos que inciden conjuntamente en un territorio determinado.

- Desde un punto de vista demográfico, el reconocimiento de la diversidad se abre paso en medio de los insuficientes planteamientos modernos de universalidad y homogeneidad. Cada ciudadano es reconocido en sí mismo como un sujeto singular, con derechos individuales que deben ser reconocidos. En consecuencia, debemos facilitar el acceso a la participación de todos y todas, con independencia de sus características personales y/o sociales – sean de género, etnia, capacidad o discapacidad, clase – .

La emergencia de estas nuevas condiciones para la participación, no obstante, no está exenta de quedar sujeta a una ideología concreta. En función de adscribirnos a planteamientos más tecnológicos o críticos, imprimiremos un sentido u otro a la hora de reformular, reconstruir y repensar la participación como valor, principio y estrategia. Las consecuencias de las dinámicas participativas también serán diferentes. En la sociedad postmoderna, no es el contenido – qué se hace - sino la forma – cómo se hace – lo que influye decisivamente. Veamos cuáles pueden ser los distintos matices en el siguiente cuadro:

Factor emergente	Tecnológica	Crítica
Actualización curricular	Participación restringida. La actualización curricular queda en manos de expertos especialistas que dictan a la mayoría los nuevos contenidos. Se excluyen todos aquellos conocimientos que se producen en entornos “no oficiales” e informales de la sociedad	Participación abierta. La actualización curricular incorpora el conocimiento elaborado en todos los contextos sociales, fomentando el reconocimiento entre aquellos actores sociales que quedan excluidos de las dinámicas del poder de generación de conocimiento

Uso de las TIC	El uso de las TIC se realiza para los aprendizajes escolares, puesto que su uso social está garantizado por la presencia de las TIC en los contextos familiares de las clases más favorecidas socialmente. No existe interés por fomentar un uso social de las TIC.	El uso de las TIC es propedéutico con vistas a la inclusión social. Se fomenta la participación en redes abiertas de circulación libre de la información, y se planifican acciones que fomentan el uso de TIC en el entorno social.
Autoregulación metacognitiva	La capacidad autoreguladora está pautada a partir de unos criterios previos estandarizados a partir de obtención de medias entre el conjunto de la población. La participación se determina a partir de la posición relativa del sujeto con respecto a estos parámetros estandarizados.	La capacidad autoreguladora no responde a ninguna pauta y sigue el criterio de ofrecer el máximo de oportunidades posibles al sujeto en sus contextos de aprendizaje y desarrollo. La participación viene determinada por el potencial de aprendizaje propio de los grupos heterogéneos.
Trabajo en grupo	El trabajo en grupo responde a la necesidad de optimizar tiempo y recursos. Existe colaboración pero no cooperación, puesto que cada sujeto del grupo acaba asumiendo la necesidad de obtener un resultado individual.	El trabajo en grupo responde a una necesidad esencial de la inclusión: el aprendizaje de la cooperación. La tarea del grupo es una tarea colectiva que implica a todos, tanto en el proceso como en el resultado, y se establece la cooperación como forma válida de socialización y construcción de aprendizajes.
Trabajo en red	El trabajo en red pretende optimizar recursos y avanzar hacia escenarios homogéneos. Las redes son cerradas y jerarquizadas.	El trabajo en red busca el aprendizaje dialógico, la puesta en marcha de dispositivos que permitan gestionar la diversidad desde parámetros de equidad.
Corresponsabilidad	La corresponsabilidad surge de la necesidad de control social, y la conformación de las distintas acciones educativas a un único patrón válido para todos.	La corresponsabilidad surge de la necesidad de democratización, así como de la apertura del debate y la acción educativa a todos los implicados en condiciones de igualdad y sin esquemas previos de carácter fijo.
Diversidad	La diversidad es un factor limitador de las oportunidades. Es de naturaleza esencial y por tanto estática. Marca los procesos educativos de principio a fin.	La diversidad es un factor enriquecedor de oportunidades. Importa la naturaleza social de la representación que hacemos de ella. Condiciona pero no determina los procesos educativos.

Tabla 1. Posicionamientos tecnológicos y críticos de la participación frente a los escenarios socioeducativos emergentes en una sociedad postmoderna. (Fuente: propia).

Nosotros apostamos abiertamente por impregnar los escenarios participativos de un enfoque crítico. Lo que significa que la orientación básica de la participación debe hacerse bajo un planteamiento inclusivo y comunitario, tal como apuntamos al inicio del artículo. El motivo es sencillo y coherente con lo expuesto. La emergencia de un escenario como el descrito, desde una óptica tecnológica, conduce a la falta de convivencia entre personas diversas, dificulta la construcción de una ciudadanía intercultural y puede ser causa de exclusión social. Desde un enfoque tecnológico, debemos ser conscientes de los siguientes riesgos:

- La actualización curricular y el avance trepidante del conocimiento científico hace que el saber en general sea a veces poco significativo para un número elevado de ciudadanos.
- El imparable uso de las TIC hace que exista riesgo de fractura “digital”.
- La autoregulación metacognitiva crea sujetos polivalentes capaces de moverse de forma dinámica en el mercado de trabajo y otros que se mueven en estructuras rígidas.
- El trabajo en equipo y la colaboración se resiente de una individualización del éxito y del fracaso.
- El trabajo en red desde este punto de vista puede promover la existencia de “desconectados” de los circuitos sociales.
- La corresponsabilidad se pervierte en obediencia debida a un pensamiento y una moral únicos.
- La diversidad se desea restringir al ámbito de lo privado, desde una lectura de aceptación de las corrientes dominantes dictadas por las élites sociales.

Si tenemos en cuenta a la población inmigrada, veremos cómo ésta se convierte rápidamente en diana de todos estos riesgos. Por eso es tan importante que las escuelas tomen conciencia de ello, y los responsables de dinamizar la participación en los centros educativos impulsen la comentada dimensión inclusiva y comunitaria que permita evitar caer en estos riesgos.

3. El rol de los equipos directivos para desarrollar un modelo de participación inclusivo y comunitario en centros multiculturales

Hasta aquí nos hemos dedicado a reflexionar sobre las dificultades que la escuela tiene hoy día, tanto en el plano discursivo como en el práctico, para abordar la participación en general, y para afrontar la llegada de población inmigrada en particular. Ahora nos proponemos adentrarnos en un plano más operativo, especialmente dirigido a los equipos directivos como motores de transformación de dinámicas participativas.

Queda claro que el rol de la dirección es fundamental:

“Cabe desarrollar una dinámica de participación en torno a los retos que se plantean. Aquí interviene el interlocutor presente en todas las experiencias que tienen éxito: el director. Le corresponde alcanzar su total envergadura como figura y autoridad de referencia que posibilita

la participación, integrando a su debido tiempo a cada interlocutor (Latorre, J., 2002, 28)”

Ahora de lo que se trata es de traducir esos principios en acciones operativas, que por un lado permitan favorecer una progresiva introducción de un modelo de participación que dota de significado al trabajo inclusivo y comunitario con inmigrados en una sociedad postmoderna, y que por otro lado ayude a la elaboración de una agenda de trabajo de la dirección siguiendo criterios estratégicos adecuados. Ahora bien, y como venimos insistiendo desde hace algún tiempo (Essomba, 2004) , se hace necesario identificar tres niveles de concreción:

- Nivel social – No está en manos de los equipos directivos cambiar de forma directa las condiciones sociales que facilitan u obstaculizan la participación en sus centros. Sin embargo, no es menos cierto que su trabajo debe moverse bajo unas coordenadas generales que sean coherentes y vayan en el mismo sentido. Por este motivo, es importante que estos equipos tomen conciencia del tipo de contexto social amplio que favorezca su acción, y que influyan en las administraciones para alcanzar dichas condiciones.
- Nivel comunitario – Los equipos directivos deben disponer de una agenda propia para impulsar un proceso participativo. Pero dicha agenda debe ser coherente con el contexto de participación resultante de la interacción entre su centro educativo y el entorno comunitario en el cual está inscrito. En consecuencia, deberán diagnosticar en qué escenario se encuentran, cuáles son las condiciones subyacentes a este escenario y cómo deben tenerlas en cuenta a la hora de impulsar sus acciones de dinamización.
- Nivel institucional – Los equipos directivos, como agentes dinamizadores, acaban ocupando un rol clave a la hora de fomentar la participación. Como responsables de la comunidad educativa, tienen entre sus manos la posibilidad de orientar la participación hacia una perspectiva más tecnológica o más crítica, y será importante identificar cuáles deben ser las acciones operativas que resulten coherentes con el posicionamiento crítico que venimos señalando en este texto.

A continuación nos proponemos desarrollar cada uno de estos niveles con una cierta profundidad.

3.1. Nivel social

De lo escrito hasta el momento se desprende fácilmente el reto que supone para los equipos directivos asumir un discurso y una praxis en la línea que apuntamos. Y como ya hemos señalado, esa complejidad exige un encaje entre las acciones que llevan a cabo por un lado estos equipos, y por otro lado el sentido y la orientación de las políticas de participación impulsadas en el territorio con respecto a la comunidad en general, y con la población inmigrada en particular.

Por ello parece razonable desarrollar un primer nivel de concreción que apunte cuáles deberían ser las características del entorno social más favorable para la constitución y el mantenimiento de un modelo de participación inclusivo y comunitario con respecto al alumnado inmigrado y sus familias, dentro de un marco que entendemos como crítico. Ese entorno vendría caracterizado por tres actuaciones globales:

- La recuperación de la dimensión humana de los espacios comunitarios como espacios públicos para todos.
- La dignificación del espacio público comunitario como un espacio de calidad para todo el mundo.
- El aprovechamiento del potencial del espacio comunitario (mayoritariamente urbano) para tejer redes de sentido compartido entre todos los ciudadanos con independencia de su origen étnico o rasgos culturales.

Cada una de estas actuaciones globales no depende directamente de los equipos directivos, pero indirectamente establecen una relación dialéctica que influye decisivamente en su trabajo: los resultados de cada actuación pueden derivar en consecuencias directas en el proceso de transformación o bloqueo de sus escuelas en marcos más participativos, y a su vez ellos mismos, como agentes socioeducativos del territorio pueden contribuir a formar y desarrollar esas mismas actuaciones. Así pues, proponemos realizar el ejercicio de identificar los déficit asociados a cada actuación global en la actualidad, y señalar cuáles serían las medidas oportunas, en una dimensión de política educativa, para subsanarlos. Recogemos un ejemplo en el siguiente cuadro:

ACTUACIÓN	DÉFICIT	MEDIDA
La recuperación de la dimensión humana de los espacios comunitarios como espacios públicos para todos	A menudo el diseño de mapas educativos y/o escolares se basa en criterios estrictamente administrativos y no respeta las comunidades reales de ciudadanos de un territorio.	Diseñar áreas educativas integrales que respondan a la realidad demográfica y no administrativa del territorio, y permitan una participación acomodada en las auténticas redes sociales del territorio.
	Existen centros escolares de dimensiones gigantescas que no facilitan la participación ni un trabajo comunitario de calidad.	Impulsar la creación de instituciones educativas de dimensiones reducidas que superen la despersonalización que conllevan las grandes instituciones y fomenten la participación comunitaria.
	Se produce una especialización de las instituciones educativas que hacen complejo el proceso de comunitarización educativa debido a la fragmentación.	Favorecer la diversificación y la polivalencia de los distintos espacios educativos, entre ellos la escuela. Des-responsabilizar a la escuela de ser la institución exclusiva para la participación de los inmigrados.

La dignificación del espacio público comunitario como un espacio de calidad para todo el mundo	Los espacios urbanos donde se asienta la inmigración reciente adolecen de una crónica falta de espacios abiertos que respondan a las necesidades de los jóvenes.	Proporcionar espacios públicos abiertos adaptados a las necesidades de relación social y de actividad de los jóvenes. Promover que los centros escolares puedan ser estos espacios públicos y abiertos.
	Los centros educativos donde asisten hijos de familias inmigradas son vistos como marginales y de baja calidad.	Promocionar los espacios educativos públicos como espacios de excelencia. La participación depende de la percepción subjetiva que la comunidad educativa tenga de su propio centro.
	El trabajo comunitario con inmigrantes se lleva a cabo desde parámetros de asimilación.	Repensar los espacios públicos comunitarios con inmigrados desde una concepción socio-educativa de "inclusión"
El aprovechamiento del potencial del espacio comunitario (mayoritariamente urbano) para tejer redes de sentido compartido entre todos los ciudadanos con independencia de su origen étnico o rasgos culturales	La fragmentación social dificulta la creación de espacios donde todos los ciudadanos puedan coincidir y desarrollar procesos de intercambio y/o conocimiento.	Favorecer redes de conexión (presenciales y virtuales) que permitan la participación en espacios comunes de ciudadanos de múltiples condiciones.
	Por parte de las instituciones no estrictamente educativas (empresas, recursos culturales, ...), existe una tendencia a desresponsabilizarse de las funciones educadoras.	Potenciar la noción de "ciudad educadora" y de "proyecto educativo de ciudad" como marcos generales de una sociedad que entiende la educación desde la participación y la corresponsabilidad.
	Los ciudadanos de un entorno comunitario, inmigrados o no inmigrados, no son habitualmente consultados en su conjunto sobre los temas que directamente les afectan.	Implicar a todos los ciudadanos en los procesos de diseños de las estructuras y las relaciones comunitarias, basándose en criterios de democracia participativa.

Tabla 2. Propuestas de política educativa para mejorar las condiciones sociales favorables a la participación de la población inmigrada. (Fuente: propia)

3.2. Nivel comunitario

Para identificar en qué escenario se encuentran las acciones de los equipos directivos para la participación, cuáles son las condiciones subyacentes a este escenario y cómo se deben tener en cuenta a la hora de impulsar acciones de dinamización, proponemos tomar en consideración dos variables (Essomba, 2003):

- Una variable es el grado de "comunitarización" del territorio en el cual se inscribe el centro educativo. De aquí podemos establecer un continuo entre dos polos: los proyectos participativos pensados desde y para la comunidad de referencia desde una perspectiva abierta, y los proyectos participativos pensados para consumo interno de los miembros de un centro educativo concreto.

- La otra variable es el grado de “acción socializadora” del proceso participativo. También podemos aquí identificar un continuo entre dos polos: el marcado por aquellos proyectos participativos que priorizan los objetivos orientados estrictamente hacia la socialización, y el establecido por aquellos proyectos participativos que priorizan los objetivos orientados hacia el aprendizaje.

Así pues, fruto del cruce de los ejes definidos por ambas variables, nos aparecen cuatro escenarios de articulación de iniciativas por lo que respecta a la participación:

- Modelo inclusor. Los centros educativos de un territorio establecen un trabajo compartido con los inmigrados para dibujar un escenario de desarrollo comunitario abierto al entorno. Las actividades diseñadas proporcionan experiencias y oportunidades de socialización a los inmigrados en el conjunto más amplio. Se prioriza el crecimiento personal de éstos de forma equilibrada, teniendo en cuenta los distintos contextos identitarios en los cuales participan.

- Modelo integrador. Los centros educativos de un territorio ofrecen un proyecto participativo pero desde los valores y los contenidos propios de la cultura mayoritaria. Se prioriza el aprendizaje y el aprender a aprender como herramienta de emancipación personal y comunitaria de los ciudadanos inmigrados.

- Modelo reparador. Los centros educativos de un territorio llevan a cabo una acción participativa centrada en el reconocimiento y el vínculo hacia el ciudadano inmigrado. Considera que su función es proporcionar un cobijo afectivo que permita afrontar mejor las presuntas dificultades asociadas al proyecto migratorio de éstos, y las tensiones derivadas del duelo que conlleva el desarraigo de su origen y la inclusión en la nueva sociedad de acogida.

- Modelo compensador. Los centros educativos de un territorio establecen una dinámica de participación orientada a cubrir las carencias y las lagunas de aprendizaje que presenta el inmigrado (aspectos lingüísticos, de conocimiento del medio social,...). Desde una visión anclada en el déficit de conocimientos, intervienen educativamente ofreciendo espacios de participación para la mejora escolar.

Parece claro que promocionar un sentido de la participación en clave inclusiva y comunitaria desde un enfoque crítico nos induce a contemplar el modelo inclusor como el más adecuado. En éste identificamos el valor tridimensional de la participación que venimos anunciando: como valor, como principio y como estrategia, lo cual permite dar pie al siguiente conjunto de logros:

- Los miembros de la comunidad educativa (docentes, familias, agentes socioeducativos del territorio y miembros de la administración) comparten recursos y desarrollan planificaciones conjuntas con independencia de su origen étnico o cultural.

- Los distintos equipos de trabajo (directivos, docentes, comisiones mixtas, etc.) reciben formación sobre la realidad migratoria

y los procesos de participación.

- Se producen contactos informales y se establecen lazos de confianza entre los miembros del equipo directivo y los representantes de la comunidades de ciudadanos inmigrados del territorio, así como también con el resto de agentes socioeducativos.
- La participación se orienta hacia la mejora de las condiciones educativas y de vida de los inmigrados, y no sólo a los aspectos socioculturales de la relación social.
- El establecimiento de un marco participativo inclusivo y comunitario proporciona espacios para la comprensión mutua (en términos epistemológicos, no éticos) entre sujetos con orígenes étnicos y/o culturales distintos.
- La comunidad educativa aprovecha el potencial de todos sus miembros, autóctonos e inmigrados, para llevar a cabo las distintas acciones socioeducativas del centro educativo.

Sin duda, el escenario inclusor se convierte en la propuesta de articulación más compleja. Dicha complejidad estriba en la dificultad de establecer un marco de coherencia entre los distintos marcos de acción, algo que desarrollamos en el próximo y último apartado.

3.3. Nivel institucional

Para dinamizar la participación como valor, principio y estrategia, los equipos directivos deben tomar en cuenta un desarrollo de la función directiva de dinamización desde una perspectiva crítica que conduzca al marco inclusivo y comunitario señalado. Para ello, proponemos desarrollar un marco de orientación de la acción de naturaleza operativa basado en las tres finalidades que planteábamos al inicio desde un enfoque holístico:

- Reformular el sentido de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Reconstruir los espacios existentes para dar cabida a la participación de la población inmigrada.
- Repensar las estrategias de dinamización participativa que faciliten la implicación de la población inmigrada.

Tomando como base las conclusiones que ofrece un estudio de Subirats (2004) sobre la creación de entornos educativos inclusivos y comunitarios, podemos destacar algunas funciones que les corresponden a los equipos directivos, así como algunas

acciones que de ellas se pueden derivar:

DIMENSIÓN	FUNCIÓN DIRECTIVA	ACCIÓN
Reformular el sentido de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.	Los equipos directivos deben ayudar a la comunidad educativa a asumir la necesidad de trabajar conjuntamente con todos los agentes sociales de la comunidad para atender las demandas resultantes de la nueva situación social derivada de la llegada de inmigrados.	Institucionalizar una dinámica de colaboración con el entorno mediante la difusión pública de esa intencionalidad y el nombramiento de un miembro del equipo directivo como responsable de la coordinación y el seguimiento de las acciones resultantes.
	Los equipos directivos deben velar por la implicación de agentes mediadores que faciliten las negociaciones iniciales con el entorno e impulsen el proyecto a medio plazo.	Incorporar en calidad de invitados a representantes de los colectivos de inmigrados del territorio, así como representantes de la municipalidad, en los claustros y consejos escolares destinados a diseñar los planes de participativos de desarrollo comunitario.
	Los equipos directivos deben gestionar, en su área de influencia directa (la comunidad escolar) distintos niveles de participación en función de necesidades, demandas y competencias	Generar información sobre los procesos que llegue a todos los individuos del territorio en los formatos adecuados a rol y competencia. Establecer procesos de consulta a un nivel institucional. Delegar acciones concretas de apoyo en los agentes que intervengan como mediadores.
	Los equipos directivos deben desarrollar un estilo de liderazgo compartido, tanto dentro de la comunidad escolar como fuera con los representantes de inmigrados, asociaciones y miembros de la municipalidad.	Promover la creación de una comisión territorial ad hoc para el impulso y la apertura de una línea de trabajo colaborativa. En esta comisión deberían estar representados todos los sectores implicados.
	Los equipos directivos deben buscar recursos, conjuntamente con el resto de agentes intervinientes, para contratar figuras profesionales que asuman la gestión técnica de todo lo relacionado con los procesos de colaboración.	Negociar con la Administración local la financiación de un técnico especialista en procesos de participación, desarrollo comunitario e inmigración, integrado en el claustro de profesores de forma normalizada y temporal, y asumiendo funciones de comunicación interior-exterior así como de gestión de recursos.
Reconstruir los espacios existentes para dar cabida a la participación de la población inmigrada.	Los equipos directivos deben impulsar un marco de participación con la comunidad para dar respuesta sobre todo a aquellas necesidades derivadas de la nueva inmigración todavía no atendidas y para revisar aquellas actuaciones que suponen una sobreatención.	Elaborar, conjuntamente con el claustro, un listado de necesidades concretas para las cuales la participación puede resultar de ayuda. Clarificar funciones posibles y establecer alianzas externas de apoyo.

	Los equipos directivos deben identificar personas concretas, dentro y fuera de la comunidad escolar, que puedan participar de las iniciativas comunitarias a llevar a cabo con inmigrados.	Crear un directorio de personas potencialmente interesantes para verse implicadas en procesos de participación. Señalar una función concreta que esas personas podrían hacer y establecer un diálogo con ellas para negociar esa propuesta específica dentro del marco general.
	Los equipos directivos deben hacer un esfuerzo importante por clarificar los objetivos del trabajo en colaboración para la atención socioeducativa de inmigrados.	Proponer una jornada de trabajo técnico con todos los agentes intervinientes (internos y externos) con la finalidad de negociar los objetivos de la participación. Someter los resultados a consulta popular e integrar las distintas sugerencias recogidas en el proceso de planificación.
	Los equipos directivos deben introducir un ritmo rápido en la gestación de los procesos de participación.	Redactar el proyecto con celeridad y difundir sus principales características a través de la prensa local, para establecer un compromiso público, y entre las distintas asociaciones o grupos de inmigrantes (texto traducido a la lengua materna de los padres).
	Los equipos directivos deben velar por la planificación y el seguimiento de planes de formación individualizados para todos los agentes intervinientes de su esfera de competencia (la comunidad escolar), así como de ellos mismos.	Diseñar un plan de formación global que incluya una amplia diversificación de estrategias formativas en función de necesidades, demandas y competencias. La formación debe ir dirigida a la sensibilización y la conceptualización en un primer momento (formación realizada en grupos) y posteriormente debe centrarse en modelos y estrategias (formación personalizada).
Repensar las estrategias de dinamización participativa que faciliten la implicación de la población inmigrada.	Los equipos directivos deben invertir esfuerzos en crear espacios informales que faciliten el contacto entre los miembros de su comunidad escolar y los miembros de entidades del entorno responsables de la atención social y educativa con inmigrados.	Promover, conjuntamente con asociaciones de inmigrados y responsables municipales, unas jornadas de sensibilización y reflexión abiertas a todo el territorio y especialmente dirigidas al profesorado y las asociaciones de padres y madres.
	Los equipos directivos deben negociar y especificar cuál va a ser el rol de la Administración educativa en el proceso participativo de trabajo comunitario con respecto a la inmigración.	Establecer un contrato de colaboración en el cual la Administración educativa se compromete a desarrollar un proceso de evaluación externa continuada y ejecutar, en función de los resultados señalados, un plan estratégico de inversión de recursos.
	Los equipos directivos deben buscar alianzas internas y externas a la comunidad escolar para impulsar el proyecto de participación con inmigrados.	Convocar una reunión dirigida a los miembros de los equipos directivos de las escuelas del territorio para compartir el proyecto de apertura y negociar la colaboración en distintos aspectos: formación, intercambio de expertos, ahorro de inversión, creación conjunta de actos e informaciones,...

	Los equipos directivos deben ayudar a introducir una cultura de participación en su comunidad escolar que implique ver esa colaboración como una oportunidad de compartir un reto y no como un problema a traspasar, esforzándose por identificar coincidencias con los agentes externos por encima de la diferencias de objetivos.	Introducir en los claustros y los consejos escolares técnicas de dinamización grupal que permitan visualizar puntos fuertes y coincidencias (DAFO, ventajas-inconvenientes, grupo nominal, ...) que animen a la comunidad escolar a abrirse a la participación.
	Los equipos directivos deben invertir esfuerzos en crear una cultura de participación con acciones sencillas, cortas y de impacto, antes de sumergirse en la constitución de proyectos sólidos a desarrollar a medio-largo plazo.	Diagnosticar el nivel de "competencia participativa" del centro escolar y establecer una estrategia adecuada a los resultados obtenidos del diagnóstico

Tabla 3. *Funciones y acciones de los equipos directivos para desarrollar una participación inclusiva y comunitaria en contextos multiculturales. (Fuente: propia)*

Como podemos comprobar, tanto las funciones directivas como las acciones que se derivan de ellas contienen un notable grado de coherencia y consistencia con el modelo inclusor, y necesita a su vez del marco público descrito más arriba cuando reflexionábamos sobre el nivel social. Así pues, con estas últimas ideas cerramos el recorrido sistémico iniciado a la búsqueda de los elementos que han de garantizar una correcta disposición y competencia de los equipos directivos ante el desafío de liderar procesos participativos en contextos multiculturales propios de una sociedad postmoderna.

4. Últimas reflexiones

Resulta razonable que la lectura de este artículo suscite al menos un cierto escepticismo. En conversaciones con miembros de equipos directivos así se han encargado de señalarlo, y probablemente razón no les falte. Somos conscientes de la distancia que existe entre el discurso pedagógico y el quehacer diario en los centros educativos. Sin embargo, ejercicios como el que presentamos, fruto de la documentación, de pequeñas investigaciones exploratorias y de un trabajo incesante de asesoramiento y apoyo a centros educativos, nos permite afirmar la necesidad de tales propuestas.

Es evidente que quedan muchos flancos abiertos por explorar, investigar, construir conocimiento. Y es cierto que este artículo adolece de un sesgo destacable hacia los centros que imparten educación infantil y primaria, cabría pensar también en clave de institutos de educación secundaria. Así pues, y desde la autocrítica necesaria que siempre es sana de realizar, queremos acabar estas líneas poniendo la propuesta en su justa dimensión: un aporte al debate científico sobre la participación en centros educativos donde existe presencia de población (alumnado y familias) de familia inmigrada. Nada más, y nada menos. Ni queremos sentar cátedra, ni tampoco deseamos perder la oportunidad de ofrecer una referencia para aquellos equipos directivos

que, desde la ilusión y el compromiso social, se embarcan en la aventura de construir una propuesta holística, una visión sobre la participación en sus centros. Para ellos se dirigen estas páginas, sabios directores, jefes de estudios, secretarios y coordinadores que ya aprendieron el sentido de un viejo proverbio japonés: “Una visión sin acción es un sueño; una acción sin visión es una pesadilla”.

5. Referencias bibliográficas

- Baudrillard, J. (1996) : *El crimen perfecto*. Barcelona : Anagrama.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona : Paidós Ibérica.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid : Siglo XXI de España.
- Castells, M. (1997) : *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I “La sociedad-red”, Madrid : Alianza Editorial.
- Essomba, M.A. (Coord.). (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona : Praxis.
- Essomba, M.A. (2004). “Los equipos directivos ante el desafío de liderar comunidades educativas interculturales en la sociedad-red. Modelos y propuestas.”
- En Villa Sánchez, A. (Coord.) : *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*. Bilbao : ICE de la Universidad de Deusto.
- Garreta, J. (2003) : *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid : CIDE.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon : Cromwell Press Ltd.
- Latorre, J. (2002) : “Impregnar la escuela de lo diverso”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 315, pp. 28-31, Barcelona : Praxis.
- Morin, E. (2001) : *Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona : Edicions La Campana.
- Subirats, J. (Coord.) (2004) : *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània.

NOTAS

1 Las experiencias corresponden a centros de educación infantil y primaria de las localidades de Alcoi, l'Ametlla de Mar, Barcelona, Ciutadella de Menorca, Granollers, Igualada, Mataró, Santa Coloma de Gramenet, Torrent y Vic.

2 Véase ponencia del autor al respecto en el IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos “Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento”, celebrado en Bilbao en septiembre de 2004.

Departamento de Pedagogía Aplicada – UAB. Edificio G-6. Campus de Bellaterra. Email: miquelangel.essomba@uab.cat

Breves notas biográficas:

Doctor en pedagogía. Profesor de pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Director del grupo de investigación ERIC (Equip de Recerca en Interculturalitat i Immigració a Catalunya) del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAB. Director del Máster Oficial en educación intercultural de la UAB. Director de formación de formadores en educación intercultural del Consejo de Europa. Investigador experto en temas de diversidad cultural e inmigración del Consejo de Europa. Investigador experto de la red temática europea “Children Identity and Citizenship in Europe”, coordinada por el Institute of Policy Studies in Education de la London Metropolitan University. Director de la revista *Perspectiva Escolar* de la Asociación de Maestros Rosa Sensat.