

A atención pública á poboación inmigrante. O sector da educación



& *Resumo/Abstract: O auxe da inmigración en España, e tamén en Galicia, afecta de maneira notoria ás políticas públicas e aos sectores máis conspicuos do seu desenvolvemento social. Este traballo analiza algunhas importantes repercusións da inmigración no sector da educación co propósito de axudar a entender as coordenadas dun desafío que vai alén das aulas e que afecta ao equilibrio entre equidade e calidade. Defendemos que a atención educativa á inmigración haina que conectar co coidado de prácticas interculturais nas escolas, o cal leva cambios en dimensións e variables asociadas ao tempo, espazo, poboacións específicas e proxectos curriculares. Identificamos catro núcleos preferentes para a optimización da praxe educativa: formación do profesorado, aprendizaxe cooperativa, participación das familias e desenvolvemento de competencias interculturais para todos desde o mesmo sistema educativo.&*

& *Palabras clave: inmigración, políticas públicas, educación intercultural, boas prácticas*

1. INTRODUCCIÓN

Os desafíos que o auxe da inmigración en España, e noutros países da UE, colocaron sobre a posibilidade de facer efectiva unha educación de calidade na esfera pública da sociedade hainos que analizar non como factor único no percorrido dialéctico da historia, senón como variable engadida a un proceso de transformación social e cultural nos contextos onde a globalización e o impacto da tecnoloxía sobre os individuos e a súa existencia deixaron, e seguen a deixar, a súa pegada de máis complexidade na representación do mundo. As certezas da modernidade parecen excedidas polas múltiples narrativas da posmodernidade, e iso afecta ás nosas consideracións cognitivas e afectivas respecto do que temos por valioso, facendo subir por momentos a cotización do relativismo normativo na vida institucional e doméstica. Os inmigrantes contribuíron, xunto a outros referentes da memoria individual e colectiva, a que a cuestión da identidade cultural (non cabe confusión co «esencialismo identitario») volva pesar no discurso político acerca da democracia e a cidadanía, estendendo tamén os seus efectos ao currículo escolar.

Se presentamos o tema da atención pública á poboación inmigrante desde distintos ámbitos de influencia, ou de poder (que así, igualmente, se podería referir) é porque dispoñemos de datos suficientes nesas mesmas parcelas de realidade respecto do impacto exercido polos fluxos de inmigrantes nos servizos e as prestacións públicas que reciben os cidadáns a fin de garantir e, se é posible, mellorar o seu estado de benestar. Xunto á sanidade e á vivenda, o da educación é o outro gran sector afectado pola positiva irrupción da inmigración na vida do país, con consecuencias, entre outros, sobre o crecemento demográfico e económico, influíndo na optimización de indicadores que parecían pouco probables hai tan só un lustro.

Naturalmente, iso comportou certas tensións no tecido social e comunitario, con axustes de todo tipo que aínda non culminaron, obrigando ao deseño de novas políticas públicas para un marco de vida social máis plural e culturalmente diverso. En tal sentido, a escola vese sometida a un reto de proporcións descoñecidas para os encargados de planificar o seu labor nunha sociedade democrática, polo cal foi notorio o desconcerto e a falta de modelo para orientar os seus programas e actividades en función das novas necesidades, que van alén —reiteramos— da presenza de inmigrantes nos centros educativos.

Os cambios que teñen lugar coa incorporación ao sistema educativo das nenas e os nenos da inmigración esixen aos nosos profesores, como anota Esteve (2003), reestruturar as súas estratexias de clase e volver cuestionarse os seus valores e obxectivos educativos. O proceso de socialización converxente, engadía, no que se afirmaba o carácter unificador da actividade escolar no ámbito da cultura, a lingua e os costumes, foi varrido por un proceso de socialización netamente diverxente, que obriga a unha diversificación da actividade do profesor para atender así á diversidade dos seus alumnos. É aí, daquela, onde temos que situar un dos desafíos da nova educación, aínda que para iso sexa preciso estar convencidos de que o desafío existe e é real, do mesmo xeito que nos podería soar a moda pedagóxica o nexo de tal desafío co progreso cara a unha cidadanía intercultural.

2. A POBOACIÓN INMIGRANTE NO ESPAZO PÚBLICO DA EDUCACIÓN

Un dos trazos preponderantes da atención educativa, e aínda social, á poboación inmigrante en España é o extraordinario concurso a ese labor por parte da escola pública, que vai alén do que é razoable por existir outras opcións de escolarización tamén sustentadas con fondos derivados dos impostos que paga a cidadanía. A iso volveremos despois dadas as dificultades e perigos que esta situación entraña.

España é un dos países da UE nos que a inmigración creceu espectacularmente no último lustro, ata acadar case o 10% da poboación total. De xeito similar, o número de alumnos inmigrantes colocouse en cifras impensables ao final do século pasado. O ritmo de tal crecemento é facilmente resumible: dos cincuenta mil contra 1995 aos máis de cincocentos mil na actualidade. Desigualmente distribuídos nas distintas comunidades autónomas, as dúas procedencias continentais por antonomasia son Iberoamérica, con 230 381 alumnos (onde destacan as «representacións» ecuatoriana, colombiana e arxentina) e África, con 103 112 (con Marrocos á cabeza do continxente). En canto a outros países europeos, Romanía é o que máis crece (39 883).

O desafío ao sistema educativo foi e segue a ser moi significativo, sen que os poderes públicos saiban responder con plans suficientemente engrenados e coordinados, talvez por non faceren as adecuadas previsións cando xa era palpable a tendencia dos fluxos migratorios cara a esta parte de Europa. Antes mesmo que a propia Administración, foi desde os centros educativos e desde a mesma sociedade civil (programas de organizacións cívicas, asociacións...) desde onde se empezou a reaccionar, con non poucas actuacións, ás veces mesmo improvisadas sobre a marcha dos acontecementos, organizando eventos e articulando estratexias dirixidas a paliar o crecente risco de exclusión social deste alumnado. E iso sen a formación suficiente dun profesorado que apenas tivera que afrontar tarefas dirixidas a xestionar a diversidade cultural e lingüística das súas novas alumnas e alumnos (cfr. Santos Rego, 2006).

O que nos importa, agora e aquí, é deixar patente o papel crucial da rede pública na atención educativa á inmigración, aspecto no que apenas hai diferenzas ao longo e ancho do país. Cando a porcentaxe de alumnos inmigrantes nos centros de titularidade pública pasa do 80% non pode resultar estraño que se alerte do risco de «guetización». Este dato resulta especialmente grave cando se comproba que o ensino público acolle o 67,5% do total do alumnado non universitario, mentres que o 32,5% restante sitúase no ensino privado e concertado (MEC, 2006).

Así denunciaba a situación o informe sobre España do Observatorio Europeo contra o Racismo e a Xenofobia: «one of the most relevant issues is that 79% of foreign pupils are registered in public schools. From the data that we have for 2002-2003, the percentage is 82,2%. This is one of the issues that the Spanish education system must deal with in the following years in order to ensure that non segregation between public and private schools, foreign and native pupils occurs. The Spanish education system will have to receive additional funds to ensure that the quality of all public schools is maintained and that non division occurs between schools» (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004: 38).

Calquera persoa razoable e cun mínimo de coñecemento sobre a realidade sabe das dificultades que supón acabar coa etiología deste problema. Pero o que custa asumir é que

desde a mesma política educativa non se aprecie máis máis sensibilidade e, sobre todo, máis medidas concretas para ir resolvéndo. Pero seguimos a cantar coplas á calidade coma se este fose unicamente un concepto proveitoso para un demagogo calquera. Unha educación (intercultural) de calidade esixe condicións e ningunha delas se dá, recollendo as palabras de Carbonell (2002: 160), nunha escola gueto, que é, máis ben, un paradigma da súa antítese.

Fagamos, no entanto, unha breve incursión na distribución do alumnado inmigrante nas comunidades autónomas máis influídas pola súa presenza (cadro 1). A panorámica que se divisa non fai máis que confirmar o xa devandito: que son as escolas públicas as que afrontan este proceso de xeito moi destacado.

Cadro 1: Alumnado estranxeiro por comunidade autónoma (curso 2005-06)

	N.º alumnos estranxeiros	N.º alumnos en centros públicos	%	N.º alumnos en centros privados	%
Andalucía	60 218	51 341	85,3	8 877	14,7
Canarias	26 759	23 490	87,8	3 269	12,2
Catalunya	110 388	93 195	84,4	17 193	15,6
Illes Balears	19 161	15 643	81,6	3 518	18,4
Madrid	114 566	86 551	75,5	28 015	24,5
Valencia	70 754	61 046	86,3	9 708	13,7

Fonte: elaboración propia a partir do MEC (2006a)

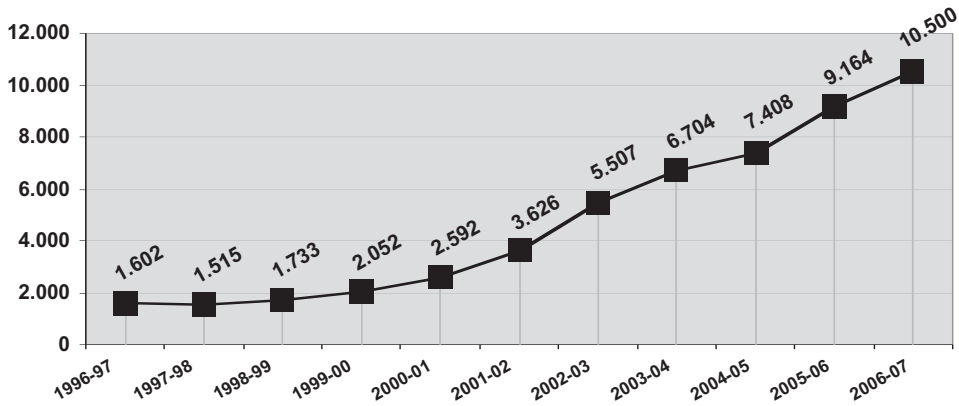
En Galicia as cifras non son exactamente iguais, aínda que o que se albisca obedece aos mesmos efectos da globalización asimétrica que caracteriza a recente evolución dos fluxos migratorios. Somos terra de emigrantes con recentes cohortes de inmigrantes, realidade esta en absoluto allea ao fenómeno do retorno, que é un tipo especial de inmigración e en cuxo cómputo vimos sumando, aproximadamente, un 20% do total español nos anos que nos preceden. Aínda así, é bo despexar calquera incógnita sobre a taxa de inmigrantes e a súa progresión nesta ribeira atlántica.

Os datos estatísticos do Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais (<http://extranjeros.mtas.es>) reflicten que na nosa comunidade tiñan tarxeta ou autorización de residencia, en vigor a 30 de xuño do 2006, 57 704 persoas de orixe estranxeira, concretamente 2 613 persoas máis que as rexistradas seis meses antes. Esta cifra triplica a que se manexaba a mediados da década dos noventa (en 1996 eran 17 615). Da mesma forma, o INE, no avance do Padrón Municipal a 1 de xaneiro do 2006, cifraba a poboación estranxeira residente en Galicia en 71 796 (www.ine.es).

O que tales cifras indican é que a porcentaxe de estranxeiros residentes respecto do total da poboación da comunidade (2 841 622) é do 2,53%. De todos os xeitos, sabendo da complexidade estatística neste campo, estamos seguros de que o número sobe bastante.

Como é lóxico, estas cantidades teñen o seu reflexo en termos de escolarización, cunhas transicións que aparecen diáfanas na gráfica 1.

Gráfica 1: Evolución de alumnos procedentes da inmigración nas escolas galegas



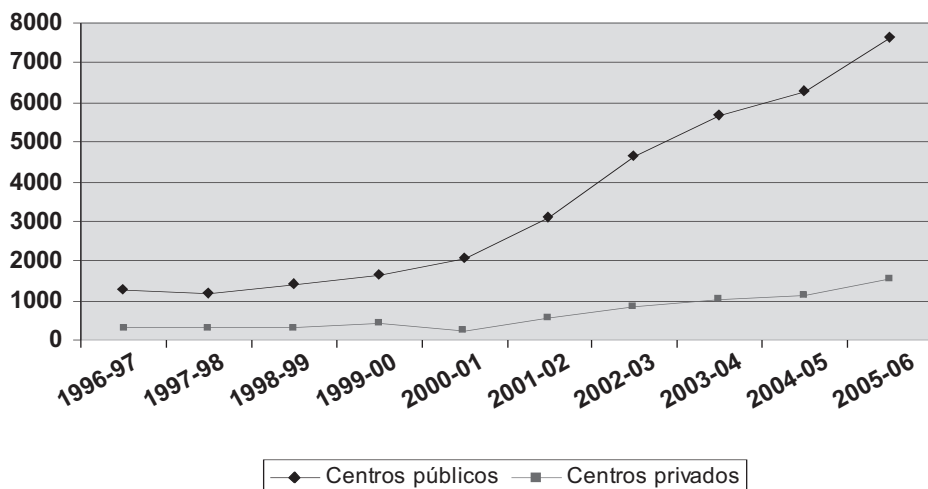
Fonte: elaboración propia a partir dos datos proporcionados pola Xunta de Galicia.

Se no curso 99-00 a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria rexistraba un total de 2 052 alumnos estranxeiros escolarizados nos centros educativos da comunidade, no 2006-07 esta cifra elevábase a 10 500, o que implica un incremento superior aos 8 000 alumnos, porcentaxe moi considerable xa que o total de alumnos diminuíu en máis de 100 000 durante ese período (de 410 954 rexistrados no curso 1999-00 pasamos a 303 915 no 2005-06). Isto explica que a porcentaxe de alumnado estranxeiro respecto do total galego (considerando todas as etapas educativas) pasase de 0,5% ao 3% no último ano.

Volvendo á cuestión da titularidade dos centros escolares, a situación de Galicia non parece discordante co xa apuntado respecto doutras comunidades autónomas.

Como podemos observar na gráfica 2, os alumnos estranxeiros en centros de titularidade pública increméntanse notablemente a partir do curso 2000-01. Así, na década dos noventa as porcentaxes nestes centros non superan o 80%, servindo como mostra a representación do curso 1996-97 e 1999-00: durante o primeiro, o 78,5% do alumnado aparece matriculado en centros públicos e o 21,5% restante en centros privados, mentres que no ano que marca o final da década, as porcentaxes se elevan, aínda que moi debilmente, a favor dos públicos (78,8%) fronte aos privados (21,2%). Con todo, co inicio do novo século (2000-01) o saldo favorable aos centros públicos faise, de xeito evidente, aínda máis contundente (85,5%), manténdose, sen grandes cambios, nos cursos seguintes.

Gráfica 2: Evolución do alumnado inmigrante en centros públicos e privados de Galicia



Fuente: elaboración propia a partir dos datos proporcionados pola Xunta de Galicia.

Así pois, o cadro pódese representar de forma moi nítida neste momento: o 83,1% do alumnado estranxeiro está matriculado en centros públicos e non chegan ao 20% os que cursan os seus estudos en centros privados. Ben entendido que se trata de centros privados e privados concertados, ou sexa, tamén sustentados con fondos públicos. As cifras que manexaba o Ministerio de Educación e Ciencia (2006a) para o curso 2005-06 tamén apuntaban nesa mesma dirección dun importante desequilibrio cuantitativo entre centros públicos (82,1%) e privados (17,9%), en todo caso menor que o rexistrado na nosa comunidade.

Os datos amosados evidencian que as comisións de escolarización, encargadas de facilitar este proceso aos alumnos pertencentes a minorías con condicións sociais e culturais que dificultan a súa integración escolar, teñen que ser belixerantes para que se acade un maior equilibrio na distribución destes alumnos¹. Esta situación xa se contempla na Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (BOE, 4/05/2006), ao establecer no seu preámbulo que unha das novas necesidades que se lle presentan ao sistema educativo é a que concirne á distribución equitativa do alumnado entre os distintos centros docentes, dedicándose o capítulo III da devandita lei á escolarización en centros públicos e privados concertados.

Non importa que nalgúns lugares se emprenderan prácticas de política escolar máis equitativas, co exemplo de Vic, en Barcelona, que aparece a miúdo como unha das excepcións que confirman a regra (Carbonell, Simó e Tort, 2005). Na ampla chaira do sistema continúa a segregación *de facto* que resulta dunha visible dualización da rede educativa, sen que poidamos pechar os ollos ás súas consecuencias sobre a igualdade de oportunidades na esfera pública dunha democracia teoricamente avanzada.

O cadro resultante non é novo na escena comparada. Outros vírono con antelación: deserción de moitas familias da escola pública, profesores desmoralizados, aumento do fracaso escolar, diminución da confianza nos centros de ensino, etc. (Blanco Puga, 2002; Sureda e Oliver, 2006). Aínda así, somos dados a dicir que a inmigración supón unha riqueza cando

para moitos non é máis que un problema ao cal colocarlle máis e máis parches sen poñer sobre a mesa un auténtico pacto sobre a igualdade educativa nun marco de diversidade cultural. Non actuar con decisión neste delicado terreo do espazo público, buscando acordos de fondo, é abandono de responsabilidade e xerme de conflitos que serán moi difíciles de xestionar no futuro.

As solucións non son doadas pero as accións sociais, educativas e pedagóxicas para a súa progresiva asunción e desenvolvemento son factibles a pouco que se poñan os medios e os recursos necesarios nun sistema educativo que conta con boas escolas públicas e moitos profesionais que, malia tantos desgustos, seguen a exercer o seu labor con optimismo, que é sempre un bo dispensador de enerxía para seguir adiante.

3. ATENCIÓN EDUCATIVA Á INMIGRACIÓN E PRÁCTICAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA

O tema das boas prácticas nun ámbito de realidade social precisa de consideración crítica nun sentido sincrónico e diacrónico, pois non é doado suxeitalo a ningún tipo de canon establecido, a menos que o entendamos baixo un paraugas epistemolóxico de consenso (na terminoloxía «rortiana») e establecemento de patróns básicos para a acción nun determinado marco de referencia.

Non podemos esquecer que a educación acontece baixo condicións continxentes e incertas. A estabilidade do sistema á que aspiraba o proxecto racionalista da modernidade non se ve por ningunha parte nos tempos que corren (véxase Bárcena, 2005). Podemos marcar pautas xenéricas de intervención pero resulta moi arriscado, cando non puro aventurerismo pedagóxico, amentar prescricións sobre o que hai que facer en cada momento. Temos que decidir entre opcións e facémolo tomando o rumbo que estimamos mellor dadas as condicións cambiantes do noso medio e das demandas que este nos presenta. Por iso poderíase dicir que as boas prácticas en educación serán tal se, e só se, promoven a reflexión nos suxeitos e a procura de significados oportunos para as súas vidas.

No caso da atención educativa ao alumnado inmigrante, inxenuo sería deixar de lado a correlación entre as prácticas posibles e as políticas públicas dun país, que sempre se deben concretar en políticas de alcance social en xeral e educativo en particular². É razoable esperar que a eficacia do pretendido irá a máis se existe certo control sobre as situacións xa que, de non ser así, se dificultará enormemente a dinámica integradora dos alumnos e das súas familias. Pensemos nas consecuencias regresivas que teñen determinados obstáculos, como a excesiva concentración dos alumnos inmigrantes nos centros públicos (xa o vimos), o absentismo escolar, a diminuta participación dos pais, os conflitos étnicos na contorna do centro, o descoñecemento da lingua vehicular do ensino, a escaseza de proxectos educativos para a mellora da convivencia, a deserción de profesores que se senten desprazados dun sistema no que non se recoñecen, a falta de renovación metodolóxica ante contextos de aula heteroxéneos, ou a inexistencia de plans de axuda económica en forma de bolsas ou outros estipendios.

Trazar unha guía de boas prácticas implica apelar a unha importante gama de cambios en dimensións e variables asociadas ao tempo, ao espazo, á poboación obxecto de atención específica e ao mesmo proxecto educativo e curricular. De aí que sexan precisas modulacións organizativas na estrutura de funcionamento dun centro a fin de adaptalo a unha realidade culturalmente diversa. Nesa liña quedarían afectados, entre outros, os criterios de agrupa-

mento dos alumnos, o sistema de asignación do profesorado, os horarios de atención ás familias, o marco de relación coa comunidade, a fisionomía interna do centro, ou a posta en marcha de materias optativas no ensino secundario. O modelo holístico (cfr. Banks, 1995) é un dos que mellor expresa e analiza a complexidade inherente á vida dun centro educativo. E se alguén busca un exemplo de transformación organizativa dun centro público poñendo en marcha respostas pedagóxicas anti-excluíntes (facendo provisión de estratexias de diversificación curricular non segregadoras), pode ler o libro de López e Zafrá (2003), no que se refire a loable experiencia do IES Fernando de los Ríos de Fuentevaqueros.

A boa experiencia na atención educativa á inmigración pasa polo coidado dos elementos organizativos, que, aínda entendéndose como implícitos e pouco tanxibles, son fundamentais na xestión da diversidade cultural e da aprendizaxe nun centro de ensino. O que ocorre é que non hai un único enfoque nesa dirección e por iso cómpre coordinar as alternativas ou distintas aproximacións a tal xestión. Esa é a razón pola que tomamos a licenza de ofrecer, axudados por Essomba (2006), un marco de sistematización. Cunha proposta aderezada a base de catro estratexias:

3.1. Especialización

Non é unha estratexia comprensiva. Parte do principio de que as diferenzas entre os alumnos implican unha diferenza tamén nos obxectivos, contidos e metodoloxías que deben levar a cabo con cada un deles, segundo sexan as súas características. Así pois, unha estratexia de especialización pon a énfase na importancia da consecución dos obxectivos e os contidos escolares, e non tanto no desenvolvemento do alumno a partir das súas propias necesidades. A clave reside no feito de separar aos alumnos en grupos homoxéneos con respecto á variable considerada (orixe étnica-cultural, nivel de rendemento...). Con todo, non persegue, tal como se podería interpretar, a segregación dos alumnos. Pola contra, crese que así se pode promover o «empoderamento» dos menos avantaxados. Pero a evidencia investigadora non apoia a aplicación desta estratexia pois «hai anos que sabemos que as agrupacións homoxéneas de carácter estrutural non favorecen a aprendizaxe dos alumnos tanto coma as agrupacións máis heteroxéneas» (Essomba, 2006: 184). Outro punto de sombra é que educar por separado inhibe ou prexudica a competencia social das persoas.

3.2. Incorporación

Tampouco responde a un enfoque comprensivo, aínda que pode parecelo. Consiste na oferta dun currículo idéntico para todos os alumnos, que deben acadar os mesmos obxectivos, desenvolver as mesmas aprendizaxes a partir de iguais contidos, e conseguilo baixo uns mesmos principios metodolóxicos. A educación é aquí, máis que nada, instrución. E practícase o agrupamento único. A súa finalidade é conseguir a igualdade dos alumnos con independencia das súas diferenzas, que non se consideran xa que, nesta perspectiva, poderían sentar as bases da segregación. Pero as críticas aumentan porque unha cousa é a igualdade e outra non decatarse de que os alumnos son moi diferentes entre si cando examinamos os seus estilos, intereses ou motivacións; e ademais «tampoco es cierto que la incorporación promueva la igualdad de los alumnos porque, si nos fijamos, cuando hablamos de desarrollar un agrupamiento conjunto, no estamos hablando necesariamente de un agrupamiento conjunto basado en actividades de aprendizaje cooperativas que pongan a todo el grupo en situación de interacción» (Ibidem: 87).

3.3. Integración

As insuficiencias das anteriores estratexias foron xerando unha visión integrada da desigualdade e a diferenza. Esta é xa unha estratexia comprensiva de xestión da diversidade, que se aplica a todo o conxunto de alumnos. A integración fundaméntase no principio de normalización, ou sexa, o proceso mediante o cal se proporcionan ás persoas que presentan unha diferenza con respecto a algunha variable as condicións de vida e de aprendizaxe o máis parecidas posible ás do resto da maioría social. A clave é que procura sintetizar nun marco coherente (aínda que, con frecuencia, partindo de parámetros de corrección política) o bo e o mellor das estratexias de especialización e de incorporación. Pero permanece unha certa indefinición e a dificultade de identificar con nitidez as políticas educativas verdadeiramente orientadas á integración.

3.4. Inclusión

De influencia anglosaxona, como concepto está ligado ao de integración, aínda que na perspectiva que seguimos se afirma que vai alén deste por facer referencia a todo o alumnado, sen ningún tipo de relación cos que poidan presentar necesidades educativas especiais. O que se di é que hai que aproveitar os potenciais xa existentes a fin de transformar o centro educativo nun espazo para todo o mundo. Como tal estratexia non participa do debate sobre grupos homoxéneos-grupos heteroxéneos, pois reconece a necesidade de flexibilizar o tipo de agrupamento en función das necesidades da actividade, do alumnado ou do mesmo centro. Quere promover contextos de interacción social diversificados, fomentando as redes naturais de apoio. Proporcionanse experiencias individuais de aprendizaxe á vez que tamén se contempla a titoría de iguais, o uso de técnicas de aprendizaxe cooperativa en pequenos grupos, como as que se mencionan noutro lugar deste traballo, e actividades de gran grupo.

Complementariamente, a escola debe facerse máis aberta e mesmo dispoñerse, aproveitando a imaxinación que se poida extraer da comunidade educativa, a aprender da mesma realidade social e cultural, porque só así contribuirá a melloral a través das posibilidades que vai facendo crecer nos individuos. A síntese dunha experiencia que acaba de divulgarse sorprende pola lucidez coa que se manifestaban as profesoras do centro obxecto de escrutinio: «axiña fomos conscientes de que a transformación do centro non era un obxectivo que puidésemos acometer solas, as mestras e mestres. Abrimos as portas de demos, pero tamén recibimos. Se as familias non depositan a súa confianza en nós, ten por seguro que o proxecto pedagóxico non dará ningún resultado. É así, está demostrado» (Martí Soler, 2006: 19). En contextos sociais os centros educativos poden e deben axudar á cohesión dunha comunidade culturalmente diversa.

En efecto, unha resposta interculturalmente válida na conxuntura histórica pola que atravesamos pasa pola reformulación do plan de centro e pola incorporación ao mesmo de elementos que non se deberán ver como retórica engadida, senón como retos que cumprir nunha orientación de compromiso coa calidade do servizo público da educación. Algúns puntos que precisan de decisión serían o plan de acollida, o comedor, o departamento de orientación, a acción titorial, os materiais didácticos, a educación en valores democráticos, os programas de diversificación curricular ou, se procede, as aulas de adaptación lingüística, sen esquecer as actividades de reforzo que se están a levar a cabo nos niveis obrigatorios do ensi-

no no marco do Plan Proa, do que todos esperamos que faga bos os prognósticos da súa funcionalidade para reducir o fracaso escolar. Velaquí os datos do seu despregamento na comunidade autónoma.

Programa de acompañamento en educación primaria		Programa de acompañamento en educación secundaria		Programa de apoio e reforzo en educación secundaria	
2005-06	2006-07	2005-06	2006-07	2005-06	2006-07
20	38	10	19	10	19

No que resta de contribución trataremos de sinalar catro núcleos de atención que non convén descoidar na praxe educativa. Naturalmente que hai moitos máis pero sobre estes cremos ter máis predicamento ao colocalos no punto de mira dos nosos alicientes investigadores.

4. FORMACIÓN DO PROFESORADO E BOA PRÁCTICA NA ATENCIÓN EDUCATIVA DOS INMIGRANTES

Esta é unha cuestión estratéxica pola conexión que se dá entre ela e calquera intento de mellorar as prácticas ás que nos estamos a referir. Cal é o propósito da formación, xa sexa inicial ou continua, senón a optimización da intervención en todas as dimensións posibles? A pregunta respóndese a si mesma, pero a exploración da realidade pon de manifesto a considerable incerteza que rodea o tema nestes momentos. Na formación inicial o que hai é unha exigua presenza do estudo da diversidade cultural nos plans de estudo dos futuros profesores e doutros profesionais do ensino (véxase García López, 2003). E na formación continua, ou formación en servizo, como ás veces é denominada, o que predomina é un enfoque que incentiva a mera asistencia a cursos e xornadas ao uso (cfr. Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2007), tantas veces xustapostas e sen solución de continuidade en relación co tratamento e as propostas para situacións concretas.

Por máis intentos que realizamos desde a USC, en Galicia non existe nin un só foro estable ao que remitir a análise e a avaliación das prácticas educativas en centros e institucións que atenden a nenos procedentes da inmigración. Ata agora, a Administración non axudou a poñer en marcha algo tan importante para un cambio de dinámica como é un posgrao, tipo máster, ou un curso de especialización universitaria na materia, que axudaría a formar en serio, respondendo á demanda de moitos profesionais, á vez que serviría para recoñecer o magnífico labor que, pese a todo, fan non poucos mestres e profesores nos seus centros, ou colaborando con axencias sociais, deseñando e levando adiante experiencias innovadoras. O mesmo pódese dicir doutras iniciativas susceptibles de motivar e animar a implicación nunha tarefa socio-educativa de alcance para a mellor construción da convivencia na nosa sociedade civil. Sería o caso, por exemplo, dun Encontro Anual sobre Investigación e Innovación Educativa e Fluxos Migratorios, que está a dar moi bos resultados noutras latitudes ao reunir a moitos profesionais que desexan poñer en valor o que fixeron e que anhelan coñecer o propio dos seus colegas. Así é como se nutren ideas e proxectos que fan crecer a quen os protagoniza e ás comunidades onde presta os seus servizos. Esperemos que o plan galego sobre a inmigración, en cuxa elaboración participamos moitos con ilusión e esforzo, se publique pronto e comece un tempo de realidades tanxibles.

Volvendo ao fío do que é máis corrente na formación docente, non é suficiente, nin moito menos, con saber que os profesores cubriron un determinado número de horas en cursos de calidade desigual. Nin sequera nos podemos contentar con que algúns fixesen publicacións, que se implicaron en experiencias de formación no centro ou que están a impulsar a elaboración e o intercambio de materiais ou a sofisticación dalgún plan de acollida. Do que se trata, valorando moi positivamente a súa participación nestas e outras actividades, é de avaliar a medida en que o seu esforzo, individual e en grupo, repercute sobre a práctica, que se ve mellorada gradual e substancialmente mercé ao compromiso sustentado destes profesionais.

Se temos que apostar por un modelo de formación do profesorado, é o noso parecer que deberíamos facelo por aquel no que se privilexie a innovación responsable a partir de bos seminarios permanentes e grupos de investigación-acción intercentros, constituídos a modo de comunidades de aprendizaxe, con dispoñibilidade para retroalimentar criticamente as súas iniciativas e dinámica de progreso compartido. Alí onde se plasman este tipo de ideas é onde se xeran condicións para o cambio, e ben que se nota no empuxe de directivos, profesores e familias, que contaxian con frecuencia o seu entusiasmo a outras institucións. Non se poden negar certas dificultades (lentitude dos procesos, ausencia de tempos e espazos para a reflexión...) cando se fai investigación-acción e se pretenden cambios que tardan en chegar, pero quen persiste logra articular avances educativos interculturais que enriquecen enormemente a experiencia de quen participa (véxase Bartolomé Pina, 1997).

É unha fortuna que a estas persoas non lles afecte en demasía que a Administración pública aínda non dea mostras de ter un modelo de formación do profesorado en tan senlleiro terreo do seu labor. Tampouco é de estrañar porque, simplemente, non se lle coñece modelo ningún de referencia fixa en educación intercultural para e desde as escolas. Así se realza nun par de estudos efectuados en contextos de alta inmigración para un dos sindicatos españois máis representativos, un realizado en terras catalás polo Grupo de Recerca en Educación Intercultural (GREDI) da Universidade de Barcelona (Marín, 2002), e outro na Comunidade de Madrid (Pozo e Martínez, 2002). En ambos sobresaen a inadecuada atención ao alumnado inmigrante por parte da Administración (un 86% dos profesores así o declara), xunto coas escasas referencias á interculturalidade no proxecto educativo de centro e no proxecto curricular (un 66% dos docentes da mostra catalá), a minúscula transformación dos regulamentos de organización e funcionamento por mor da presenza continuada de alumnos inmigrantes, e a pouca disposición de materiais específicos a prol dunha atención individualizada (case o 70% dos profesores madrileños). Sendo preocupante a inexistencia dun modelo claro de actuación política, máis o é a confusión entre educación intercultural e certas manifestacións folclóricas nas escolas e a súa contorna que nin favorecen procesos de integración nin axudan a pensar en proxectos cívicos de calidade.

Polo que se acaba de dicir é polo que hai que outorgarlles o recoñecemento que merecen ás profesoras e os profesores que levan adiante, contra vento e marea, experiencias innovadoras, ou que elaboran materiais curriculares de valía, investindo horas e horas á marxe das súas obrigas profesionais. A atención pública á inmigración desde a educación debe contar coa participación activa dos mellores profesionais, que son quen de liderar procesos e experiencias con éxito en tan complexo marco de acción educativa (véxase Esteve, 2004), advertindo, de paso, que o tempo social impón un cambio na ollada sobre modelo, funcións e responsabilidade do profesorado.

5. OPTIMIZACIÓN DA APRENDIZAXE COMO EIXO DE BOA PRÁCTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL

O que desexamos argumentar é que aínda que os centros educativos poden avanzar no seu progresivo axuste a un modelo de educación intercultural se son quen de utilizar un enfoque multidisciplinar no deseño e elaboración de programas, rearticular a súa organización interna e servirse de recursos comunitarios locais, a isto débémolles engadir a importancia de xestionar a aprendizaxe dos alumnos contando cun modelo de aprendizaxe cooperativa nas aulas, sen o cal non se mobilizan procesos que resultan en ganancias prácticas como o desenvolvemento de habilidades cognitivas, sociais e lingüísticas, entre outras. Desde logo, un modelo así non hai que enténdelo unicamente circunscrito a cambios posibles no ámbito da metodoloxía de aprendizaxe, senón na súa forza vertebradora doutros como poden ser a motivación, o mesmo contido curricular, as novas tecnoloxías, a acción tutorial, ou a avaliación.

Posto que o importante é que a competencia intercultural xermine desde a escola obrigatoria, nada mellor que entender o contexto da clase, e a escola na súa totalidade, como instancia susceptible de promover o encontro cultural a través dunha aprendizaxe que, sendo sempre dun suxeito, se pode facer máis cualitativa se é participada e compartida. Nesta perspectiva, contribuír ao logro de mellores patróns de inclusión escolar e social é tamén un revulsivo en favor dunha nova gramática da aprendizaxe humana, impulsor de maiores cotas de «éxito para todos» (*success for all*), lembrando o ambicioso programa creado hai máis dunha década na Universidade Johns Hopkins de Baltimore, Maryland (Estados Unidos), para tratar de frear as escandalosas desigualdades que xera unha sociedade nas que os nenos non logran a tempo o dominio de destrezas instrumentais básicas (véxase Santos Rego e Slavin, 2002).

Convimos a miúdo en que as mellores escolas son as que estimulan climas de cooperación e altas expectativas en alumnos e familias. Respecto diso, as estruturas de meta cooperativa demostráronse como as máis idóneas, considerando a interacción positiva que mobilizan entre suxeitos de heteroxénea procedencia, sempre que non se confundan coa mera agrupación de estudantes e sexan o resultado dun deseño operativo, pedagoxicamente situado, e habilitador das dimensións cognitiva, afectiva e sociomoral dos alumnos. Do que se trata é de perfeccionar a unión de aprendizaxe e socialización na construción dos suxeitos (Santos Rego, 1990, 1994; Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2003).

Polas evidencias dispoñibles, a boa aprendizaxe cooperativa, adecuadamente dosificada no currículo escolar, é indisoluble dos proxectos e dos procesos de carácter intercultural (véxase Díaz-Aguado, 2003), máxime se se trata de facer unha escola onde o fundamental é aprender a vivir xuntos e ir descubriendo o valor dunha cidadanía intercultural nun mundo interconectado, razón pola cal a aprendizaxe cooperativa nas aulas debe complementarse co que se pode levar a cabo *online* (Sales, 2001), abrindo vías de utilidade para a conformación de redes e proxectos conxuntos entre escolas da mesma cidade, rexión, país, ou mesmo de distintas nacionalidades. Sen ir máis lonxe, estratexias de relación interpersoal, de recollida e análise da información e de resolución de problemas poderían ser expoñentes de bo facer a través de internet.

Tratando de non estendernos, o uso de estratexias de aprendizaxe cooperativa nas aulas de primaria e secundaria é imprescindible para que unha educación de calidade discorra pola mesma canle que unha educación disposta para mellorar a equidade e a inclusión social daqueles alumnos con máis dificultades de aprendizaxe. O uso de técnicas como o *jigsaw*, ou

crebacabezas (nas súas versións I e II), os círculos de lectura integrada cooperativa (CIRC), a aprendizaxe a través de torneos de xogos en equipos (TGT), o STAD ou equipos de estudantes e divisións de rendemento, os grupos de investigación, o *Co-Op Co-Op*, ou os equipos de instrución personalizada (TAI) debe corresponderse cunha pragmática da educación intercultural nos escenarios de aprendizaxe, xa que fomentan a interdependencia positiva, a xestión pedagóxica da heteroxeneidade étnico-cultural, a verbalización significativa e a titoría de iguais, que é un poderoso instrumento de socialización e asistencia pedagóxica mediante o cal un alumno se responsabiliza de axudar academicamente a outro. Fai da aprendizaxe algo máis próximo na medida en que fortalece valores e prácticas morais.

Pola súa importancia estratéxica na atención educativa á inmigración dentro das escolas, a titoría de iguais debe ser obxecto de consideración específica e de uso práctico nas aulas. Este foi o caso do proxecto intercultural de educación, desenvolvemento de redes e actuacións (Proxecto PIEDRA), coordinado polo centro do profesorado e de recursos de Gijón. Como se lembra na ficha que recolle Roza González (2003) nun estudo sobre boas prácticas en diferentes ámbitos de relación familia-escola, a titoría de iguais é un factor de desenvolvemento para a alumna ou o alumno que fai as veces de titor. Enfróntao a unha situación de responsabilidade que potencia a súa madurez e crecemento intelectual na medida en que o obriga a esforzarse na comunicación e a establecer mecanismos cognitivos e metacognitivos para garantir o intercambio de información. Procedementalmente, o profesor titor encárgalle a un alumno ou alumna a misión de acompañar e axudar ao compañeiro novo durante un período de tempo, definindo as tarefas³ que debe realizar, de xeito que non exista ambigüidade na función e caiba facer unha valoración de desenvolvemento e cumprimento do estipulado.

En definitiva, a inmigración nas aulas debe implicar a grande oportunidade de apurar o ritmo para que a escola se transforme gradualmente e sexa un dos alicerces firmes da democracia deliberativa neste século que apenas comezou. Coa estruturación cooperativa das actividades de aprendizaxe non se mingua o esforzo nin a responsabilidade que cada alumno debe asumir. Pola contra, auméntase o seu grao de compromiso ao ter que implicarse nas tarefas de xeito distinto do tradicional, con beneficios que resultan dun sistema motivador no que os resultados académicos ensanchan os significados os volven máis operativos para cada un, pero sen esquecer o vínculo social da aprendizaxe. En linguaxe máis castiza, as alumnas e os alumnos chegan a aprender máis e bastante mellor cando a súa experiencia se nutre de interaccións nas que deben contribuír ao seu propio éxito nunha tarefa axudando a que os demais tamén avancen na procura do seu. E porque así o constatamos, acompañados de profesores que traballan na xeografía galega (Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2003), así o narramos a modo de ingrediente didáctico que debe continuar o seu curso innovador nos contextos educativos.

6. PARTICIPACIÓN DAS FAMILIAS INMIGRANTES NA ESCOLA

Como dicía John Dewey hai bastante tempo, a participación resólveo todo nunha sociedade que se representa como democrática. Non nos deteremos agora na análise desta sentenza, pero si podemos referila ao noso propósito de facer da educación unha panca optimizadora de integración das persoas que chegan para establecerse entre nós. Se o profesorado pode facer bastante máis se lle engaden medios e recursos para atender aos nenos da inmigración en risco de sufrir desamparo nos primeiros tempos de vida nunha nova contorna, é certo que ese labor non se pode concibir illadamente dos demais colegas e menos á

marxe dun proxecto organizativo e curricular no que interesa, por eficacia percibida, contar coa familia. Sen atraer á escola ás nais e pais destes nenos os esforzos dun centro pódense ver sensiblemente minguados no seu afán dunha pedagogía inclusiva, pois esta precisa dun apoio no ámbito doméstico.

De aí a importancia dunha boa acollida na escola, xa que pode marcar unha certa diferenza no patrón relacional co mesmo centro para a súa participación e colaboración en labores que axudarán ao desenvolvemento educativo dos seus fillos. E posto que é a este terreo ao que se poden remitir considerables dificultades, concibimos un estudo centrado no desenvolvemento dun programa de intervención con familias inmigrantes, cuxo obxectivo principal é mellorar o coñecemento que teñen estas familias da cultura e da sociedade do país de acollida, así como do seu sistema educativo e os servizos sociais, tratando con isto de elevar os seus niveis de participación nas escolas ás que asisten os seus fillos e fillas (véxase Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2007a, en prensa). Sabemos que os centros educativos adoitan articular mecanismos informativos, ben individuais ben grupais, para relacionarse coas familias; con todo, son menos frecuentes accións cunha clara intencionalidade pedagóxica de intercambio formativo e de coñecemento.

Con esta orientación, un programa que ten como obxectivo fundamental incentivar a participación das familias inmigrantes nos centros educativos débese estruturar en catro niveis, á vez secuenciais e simultáneos: información, opinión, toma de decisións e acción/execución das tarefas derivadas desas decisións. Así, o principal propósito do programa non debe ser outro que o de proporcionar a información susceptible de provocar unha maior aproximación ao centro educativo por parte das familias inmigrantes, esperando que a súa maior presenza na escola favoreza vías de inclusión e mutua aceptación nos planos social e cultural.

Para a efectiva aplicación do programa de intervención é preciso formar ao profesorado implicado. Con este fin deseñamos un plan de formación con dous obxectivos claros: presentar as características xerais do programa socioeducativo para pais inmigrantes no marco dun proxecto e explicar como desenvolveo (organización), que contidos é preciso traballar e como, cando e quen vai avaliar.

Creemos, pois, que un programa destas características pode servir como instrumento optimizador das prácticas que intentan mellorar a relación familia-escola, xa que favorece a implicación de pais e nais. Nesa liña, coincidiríamos con Roza González (2003) na semántica desa implicación apelando a «un conxunto de actividades de claro deseño, que han sido puestas en práctica para resolver un problema o satisfacer una necesidad y cuya eficiencia ha sido ampliamente probada en diferentes contextos» (p. 21).

É máis, son esas boas prácticas de implicación familiar as que contan de maneira efectiva nunha dinámica inclusiva da inmigración. No noso caso, creemos que os seguintes son requisitos e criterios útiles na identificación de boas prácticas na mencionada dirección.

- Axudar ás familias a sustentar a aprendizaxe dos seus fillos e fillas.
- Valorar o papel protagonista das familias como primeiros educadores dos nenos/as.
- Desenvolver proxectos que impliquen á familia e á comunidade na vida escolar e viceversa (á escola na vida comunitaria e familiar).
- Fomentar a comprensión e capacidade de entendemento do persoal que traballa con nenas e nenos.
- Ser interxeracional.
- Ser flexible e sustentable.

- Ter actividades divertidas.
- Promover a aprendizaxe ao longo da vida e a educación para todo o mundo.
- Ofrecerlles ás familias algún tipo de recoñecemento oficial (acreditación), se o necesitan.
- Incluír ensinos de tipo formal e informal.
- Afianzar a autoestima e confianza das familias e do alumnado.
- Respetar e valorar as culturas e idiomas diferentes.
- Poñer a disposición de pais e nais actividades de formación en destrezas instrumentais, se as necesitan.
- Facilitar a formación do persoal implicado.
- Integrarse no proxecto educativo de centro.
- Contar co apoio do equipo directivo.

Na anterior relación, que nunca pode ser exhaustiva, o que se amosa é un elenco de criterios no que tratamos de abarcar e coordinar toda unha serie de puntos circunstanciais que afectan ao grao en que é posible animar, e conseguir, cando é o caso, que as familias inmigrantes perciban que hai vantaxes no feito de estar en contacto coa escola dos seus fillos.

7. O DESAFÍO DAS COMPETENCIAS INTERCULTURAIS PARA TODOS

Nunha recente entrevista realizada en *Cuadernos de Pedagogía* (número 362, 2006, pp. 46-51) ao destacado pedagogo canadense Kieran Egan, advirte este, ao ser preguntado polo futuro da educación, que se producirán crecentes presións sobre o sistema para que logre resultados no desenvolvemento das competencias que as sociedades necesitan.

Aínda que a interpretación de tales palabras se poida orientar a gusto do consumidor intelectual, parécennos oportunas para dar entrada a un punto que vai acrecentándose no imaxinario colectivo dos tempos que corren. E non é outro ese punto álxido de interese prospectivo que a procura de cidadáns portadores dun mínimo de competencia intercultural incorporada á súa formación e introducida no seu carácter, esperando que tal habilitación se vaia consolidando coa madurez e a experiencia.

Pero permítaseme unha premonición antes de continuar. O discurso educativo de carácter intercultural saturase perigosamente (mesmo pode que se estea achegando a ese punto) se descoida o valor práctico das habilidades; se non privilexia, desde a infancia, o coidado das aptitudes que favorecen a comunicación e a resolución de problemas e de conflitos. Estamos de acordo con quen avisa que a noción de competencia intercultural debería fixarse dun xeito máis explícito como obxectivo principal da educación neste século XXI. Ata o punto de que a lexitimidade intercultural do currículo, independentemente da súa localización formal, virá dada pola constatación (Unión Europea, 1999, p. 51) de que as prácticas e actividades promovidas son xenuinamente interculturais, sen que se teñan que reducir ao centro escolar como exclusivo radio de acción.

É primordial, desde logo, incentivar o reforzo dos vínculos entre escola e comunidade, implicando a interlocutores dos servizos sociais e do mundo asociativo, a fin de ir creando circunstancias apropiadas a unha aprendizaxe de servizo, da que as familias inmigrantes non poden quedar á marxe.

Teñamos presente, por outra banda, que o concepto de competencia non se esgota nunha visión ou perspectiva instrumental, a modo de conxunción de destrezas que habilitan para orientar un curso de acción de cuxa eficacia se poida dar conta a través de parámetros medibles ou cuantificables. Sería algo así como a habilidade para comportarse segundo

canons convencionais, simulando ser un membro máis dunha determinada comunidade ou grupo cultural (o cal debería supoñer un tácito apoio á chamada falacia do nativo como modelo).

Ese punto de vista evoca unha idea de competencia incompleta, por canto non podemos constringir a referencia pedagóxica de funcionalidade aos compoñentes condutuais do seu trazado nunha tarefa ou labor específico. Hai na noción de competencia intercultural outros activos práxicos que a condicionan expresivamente cando debe manifestarse, facerse presente, en espazos de comunicación e de interacción, que son os que definen a representación primeiro e a actuación despois por parte das persoas. Nesa liña a competencia intercultural esixe o coñecemento e a capacidade xerativa de prácticas cooperativas en contextos de vida social, tendo en conta, de paso, que as estruturas de interacción cooperativas (ás que xa nos referimos) se vinculan a sistemas motivadores fortalecedores de responsabilidade moral nos individuos.

Conviría dicir que a competencia intercultural non é reducible aos seus compoñentes discursivos, lingüísticos ou aínda comunicativos sen máis. Se se debe entender como facultade de participación activa e cooperativa nunha sociedade civil que renova aceleradamente os seus patróns culturais de auto-identificación, daquela precisamos dunha suma estratexicamente práctica, a saber, un dominio conceptual, un dominio procedemental e un dominio actitudinal, procurando unha actuación (*performance*) cultural plena nas coordenadas educativas e sociais de cada caso.

En certa medida, o interese da pedagogía por desenvolver competencias interculturais dentro e fóra das aulas obríganos máis ao estudo da educación como proceso de comunicación, reparando nos patróns (*patterns*) que articulan a interacción sistémica na adquisición e negociación dos saberes ou os significados culturais desde a infancia ata a idade adulta. Porque, ao cabo, a interculturalidade é capacidade comunicativa que se resolve, parcialmente, no manexo de símbolos e significacións, comprometendo, ademais, unha procura de novos sentidos á comunicación humana. Sen comunicación non é posible a construción cultural e menos aínda a competencia intercultural⁴, máxime se aceptamos o razoable: que a acción interactiva e a apropiación cultural se superpoñen a cotío, incrementando a súa mutua influencia nunha edificante espiral de interrelación.

Curiosamente, o interese intelectual por explicar e proxectar con decisión o que poida ser competencia intercultural xurdiu de maneira asociada ao reto de formar para unha maior e mellor capacitación (*empowerment*) dos alumnos e mozos que xa viven nunha sociedade de contornos políticos e lingüísticos plurais, cunha diversidade étnico-cultural en continuo aumento, consecuencia das transformacións ás que se viu sometido o Estado-Nación e do extraordinario auxe dos fluxos migratorios, do comercio mundial e de todo tipo de viaxes e intercambios (inter)continentais. Ese tipo de capacitación ao que se alude co termo *empowerment* debe formularse como potente obxectivo da educación intercultural.

Xa que fixo acto de presenza o concepto de *empowerment*, non deberíamos deixar que pasase desapercibido na argumentación crítica deste traballo. Porque crítico é tamén o seu sentido e uso na literatura pedagóxica comprometida cos ideais emancipadores para toda a cidadanía, especialmente se se atopa, como é o caso de moitos inmigrantes, en situación de carencia e risco de exclusión. Evidentemente, a atención pública á inmigración esixe «educar para o *empowerment*» destas persoas. O que se quere dicir con tal concepto é que debemos considerar as mellores experiencias, estratexias, fortalezas e metas que levan consigo as per-

soas en peor situación, axudándoas a analizar e comprender a estrutura social e a desenvolver as capacidades necesarias que lles posibiliten conseguir as súas metas de forma satisfactoria.

Ten sentido, polo tanto, unir *empowerment* e *competencia intercultural* se nesa aproximación cargamos as tintas na necesidade de que a educación sexa un vehículo de xustiza social para quen vive en condicións de risco, ou simplemente marxinado e excluído. O logro de competencia dáse cando as persoas aprenden procedementos específicos para analizar os seus problemas e investigar cursos de acción alternativos. Os mecanismos de *empowerment* nótanse nas persoas cando estas toman verdadeira conciencia da súa situación e se van facendo con resortes formativos que fomentan a súa autodeterminación e as afastan do vitimismo paralizante. Da prolífica lista de estudos con interese nesta dimensión, recomendamos un de Fetterman (1996) pola súa innovadora proposta avaliadora acerca da educación intercultural. Un exemplo de aplicación das etapas desa proposta foi a avaliación dun coñecido programa (*Epikouros*) do Concello de Barcelona para a inserción sociolaboral de inmigrantes non comunitarios. O que se quería era axudalos a utilizar os servizos normalizados municipais —entre eles, os educativos— e contribuír así á súa integración social (para os detalles pódese ver Bartolomé Pina e Cabrera Rodríguez, 2000).

Con todo, resulta difícil anular a conexión entre este tipo de competencia e os procesos de comunicación culturalmente situados. Unha boa razón proporcionounola hai xa tempo Wolton (1999) cando distinguiu entre «comunicación normativa» e «comunicación funcional». A primeira é, precisamente, ese ideal ao que antes nos referíamos, a diáfana vontade de compartir e intercambiar para unha maior comprensión dentro do todo. Pola segunda, o que convén entender son necesidades de comunicación en e para un mundo económico, onde o que realmente importa son os fluxos de capital na súa versión financeira ou administrativa. Teríamos, pois, dúas significacións básicas de comunicación, que afectarían ao sentido e aos propósitos da comunicación intercultural e, por extensión, á mesma semántica da «competencia intercultural». En lectura educativa, poida que non teñamos máis remedio que admitir a interpretación funcional da comunicación intercultural, e do poder que lle é inherente, pero debemos vixiar que non allee a súa dimensión normativa, pois pola contra non poderíamos defender nin o pensamento crítico, nin as aspiracións emancipadoras dos humanos, nin a separación de valores e intereses.

En definitiva, talvez a competencia intercultural sexa o colofón dunha intervención educativa ben proxectada de cara ao mellor desenvolvemento humano e social en contextos multiculturais (cfr. Mushi, 2004), con tres ingredientes principais:

- a) **Coñecemento:** refire a comprensión de como os diferentes grupos culturais len o mundo á súa maneira, á vista dos seus contextos, as súas experiencias e as súas expectativas. Deixar isto claro é importante porque desfai a errónea asunción de que os grupos humanos coinciden na forma de ver o mundo, independentemente das súas experiencias.
- b) **Destrezas:** aludimos así a formas prácticas de xestionar a interacción na aula, tratando de facilitar aprendizaxes equitativas, o que significa darlle a cada neno a oportunidade de que aprenda sen imposicións ou constricións de calquera tipo. As destrezas integran a aptitude para seleccionar materiais representativos de diferentes tradicións e, naturalmente, a de saber tratar a cada suxeito como un ser único, ademais de amo-

sar interese por aquilo que cada neno pode ofrecer, en función da súa bagaxe singular, á súa aprendizaxe e á dos demais.

- c) **Disposicións:** flexibilidade e respecto polas distintas visións e perspectivas. Non existe un grupo que poida facer prescricións a outros grupos acerca de como deben «ler» o mundo. Cun límite: o coidado da dignidade e os dereitos humanos.

Segundo sexa a orientación que se saliente, así poderíamos especificar subcompetencias dentro da máis xenérica competencia intercultural, pero concluíndo sempre o que, *hic et nunc*, parece fundamental: a saber, que estamos ante un tipo de competencia que implica coñecementos, destrezas e disposicións ou actitudes, aspectos todos eles en absoluto esgallables cando, ademais, o discurso empezou a ceder paso á acción pedagóxica mellor disposta, en cada circunstancia, para avanzar en termos de equidade e calidade. Unha progresión que na escola pública, onde a presenza das familias inmigrantes é nítida, debe evidenciarse, non con máis palabras, senón con máis feitos.

Notas

¹ Véxase Real Decreto 366/1997, do 14 de marzo, polo que se regula o réxime de elección de centro educativo (BOE 15/03/1997); Orde Ministerial do 26 de marzo de 1997, pola que se regula o procedemento para a elección de centro educativo e a admisión de alumnos en centros sustentados con fondos públicos de educación infantil, educación primaria e educación secundaria (BOE 1/04/1997); e Orde do 16 de marzo del 2001 pola que se regula o procedemento para admisión de alumnos en educación infantil, primaria e secundaria obrigatoria en centros sustentados con fondos públicos (DOG 11/04/2001). En Galicia, esta é tamén, con carácter xeral, a orde de referencia para a escolarización de alumnos procedentes do estranxeiro, aínda que coas excepcións que marca a Orde de 20 de febreiro do 2004 pola que se establecen as medidas de atención específica a estes alumnos (DOG 26/02/2004). Tales excepcións están presentes na única disposición adicional que contén a orde: a) no caso das idades de escolarización obrigatoria, a escolarización deberase producir no momento da chegada do alumno a Galicia, sen necesidade de que teña que esperar ao inicio do novo curso; b) o curso da educación básica ao que se incorporará inicialmente o alumno determinábase tomando en consideración a súa idade así como o nivel máis axeitado para dar resposta ás súas necesidades educativas (...). En ningún caso, dicíase no punto 3 da mesma disposición legal, a incorporación do alumno se producirá nun curso inferior aos dous anteriores ao que lle correspondería por idade. Así mesmo —terminaba— dentro da idade obrigatoria o curso de incorporación pertencerá ao ensino básico, excepto no caso do alumnado con necesidades educativas especiais.

² Precisamente unha das poucas publicacións dispoñibles sobre as boas prácticas de educación intercultural na UE basea unha considerable parte do seu contido na exemplificación de casos e proxectos con intencionalidade innovadora no xeito de afrontar a integración e inclusión de nenos, mozos e adultos inmigrantes, tanto nun ámbito local e rexional como nacional e internacional.

³ Estas tarefas poden implicar aspectos como os seguintes: acompañalo nos cambios de clase, presentalo aos profesores durante a primeira semana, recordarlle os horarios, amosarlle o centro e as instalacións, incorporalo ás actividades lúdicas de dentro e fóra da escola, advertilo das normas do centro ou de cada clase, avisalo do material requirido para realizar as actividades, e outras que fagan máis cómoda a vida da nena ou o neno no seu novo contexto escolar.

⁴ Non todos os analistas coinciden, desde logo, nunha perspectiva de optimismo cultural. Por exemplo, Touraine (2000) advírtenos de que a tendencia hexemónica no mundo non é a comunicación intercultural senón, máis ben, a separación cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, T. et al. 2005. *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC-Libros de la Catarata.
- BANKS, J. (ed.) 1995. *Handbook of research on multicultural education*. Nova York: Macmillan.
- BÁRCENA, F. 2005. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- BARTOLOMÉ PINA, M. 1997. «Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa», en *Revista de Investigación Educativa*, 15, 1, 7-28.
- BARTOLOMÉ PINA, M e F. Cabrera Rodríguez. 2000. «Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural», en *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 463-479.
- BLANCO PUGA, M.ª R. 2002. «Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas», en CLAVIJO, C. e M. Aguirre. (eds.) *Políticas sociales y Estado de bienestar en España: las migraciones*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado, 307-343.
- CARBONELL, F. 2002. «Educación intercultural y calidad», en VV. AA. *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado, 144-169.
- CARBONELL, J., N. Simó e A. Tort. 2005. *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: Octaedro.
- ESSOMBA, M. A. (coord.) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- ESTEVE, J. M. 2003. *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. M. 2004. «La formación del profesorado para una educación intercultural», en *Bordón*, 56, 1, 95-115.
- EUROPEAN MONITORING CENTRE ON RACISM AND XENOPHOBIA. 2004. *Migrants, minorities and education (Spain)*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. <http://eumc.europa.eu/eumc/material/pub/RAXEN/4/edu/R4-EDU-ES.pdf>. (20-11-2006).
- FETTERMAN, D. M. 1996. «Empowerment evaluation. An introduction to theory and practice», en FETTERMAN, M. D., S. J. Kaftarian e A. Wandersman (eds.). *Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Londres: Sage.
- GARCÍA LÓPEZ, R. 2003. «Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales», *Estudios sobre Educación*, 4, 47-66.
- JORDÁN, J. A. et al. 2004. *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC-Libros de la Catarata.
- LÓPEZ, L. M. e M. Zafra. 2003. *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. La experiencia del IES F. de los Ríos de Fuentevaqueros*. Barcelona: Octaedro.
- MARIN, M.ª A. (I.P.) 2002. *Prácticas de educación intercultural*. Barcelona: FETE-UGT (área de acción social).
- MARTÍ SOLER, L. 2006. «Una escuela que cohesionara el barrio», en *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 16-21.
- MEC. 2006. *Datos y cifras. Curso 2005-06*. Madrid: Ministerio de Educación e Ciencia.
- MEC. 2006. *Datos y cifras. Curso 2006-07*. Madrid: Ministerio de Educación e Ciencia.
- POZO, J. e L. Martínez. 2002. *Prácticas de educación intercultural. Informe correspondiente a la red de centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Barcelona: FETE-UGT (área de acción social).
- ROZA GONZÁLEZ, M.ª B. (coord.) 2003. *Guía de buenas prácticas para mejorar la relación familia-escuela*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias.
- SABARIEGO, M. 1999. «La evaluación de programas de educación intercultural», en ESSOMBA, M. A. (coord.) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó, 21-35.
- SALES, A. 2001. «Online learning: new educational environments in order to respect cultural diversity through cooperative strategies», en *Intercultural Education*, 12, 2, 135-147.
- SANTOS REGO, M. A. (ed.) 2006. *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SANTOS REGO, M. A. e M. Lorenzo Moledo. 2007. «Inquietudes acerca de la formación intercultural del profesorado. Una contribución situada», en *XXI. Revista de Educación* (en prensa).
- SANTOS REGO, M. A. e M. Lorenzo Moledo. 2007a. «Familias y escuelas inmigrantes. La participación como eje crítico de la investigación», en *Revista Española de Pedagogía* (en prensa).

- SUREDA, J. e M. F. Oliver. 2006. «La escuela y la integración de los menores de origen extranjero», en ALTED, A. e A. Asenjo (coords.). *De la España que emigra a la España que acoge*. Madrid: Fundación F. Largo Caballero e Caja Duero, 546-555.
- UNIÓN EUROPEA. 1999. *Educación intercultural en la Unión Europea. Actividades locales, regionales e interregionales. Ejemplos de buenas prácticas*. Luxemburgo: Oficina de Publicacións Oficiais das Comunidades Europeas.
- WOLTON, D. 1999. *Sobre la comunicación*. Madrid: Acento Editorial.