

# La atención pública a la población inmigrante. El sector de la educación



**&** Resumen/Abstract: *El auge de la inmigración en España, y también en Galicia, afecta de manera notoria a las políticas públicas y a los sectores más conspicuos de su desarrollo social. Este trabajo analiza algunas importantes repercusiones de la inmigración en el sector de la educación, con el propósito de ayudar a entender las coordenadas de un desafío que va más allá de las aulas y que afecta al equilibrio entre equidad y calidad. Defendemos que la atención educativa a la inmigración hay que conectarla con el cuidado de prácticas interculturales en las escuelas, lo cual conlleva cambios en dimensiones y variables asociadas al tiempo, espacio, poblaciones específicas y proyectos curriculares. Identificamos cuatro núcleos preferenciales para la optimización de la praxis educativa: formación del profesorado, aprendizaje cooperativo, participación de las familias y desarrollo de competencias interculturales para todos desde el mismo sistema educativo.&*

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



## 1. INTRODUCCIÓN

Los desafíos que el auge de la inmigración en España, y en otros países de la UE, ha colocado sobre la posibilidad de hacer efectiva una educación de calidad en la esfera pública de la sociedad hay que analizarlos, no como factor único en el dialéctico recorrido de la historia, sino como variable añadida a un proceso de transformación social y cultural en los contextos donde la globalización y el impacto de la tecnología sobre los individuos y su existencia ha dejado, y sigue dejando, su huella de más complejidad en la representación del mundo. Las certezas de la modernidad parecen sobrepasadas por las múltiples narrativas de la posmodernidad, y ello afecta a nuestras consideraciones cognitivas y afectivas respecto de lo que tenemos por valioso, haciendo subir por momentos la cotización del relativismo normativo en la vida institucional y doméstica. Los inmigrantes han contribuido, junto a otros referentes de la memoria individual y colectiva, a que la cuestión de la identidad cultural (no cabe confusión con el «esencialismo identitario») vuelva a pesar en el discurso político acerca de la democracia y la ciudadanía, extendiendo también sus efectos al currículo escolar.

Si planteamos el tema de la atención pública a la población inmigrante desde distintos ámbitos de influencia, o de poder (que así, igualmente, se podría referir) es porque disponemos de datos suficientes en esas mismas parcelas de realidad respecto del impacto ejercido por los flujos de inmigrantes en los servicios y las prestaciones públicas que reciben los ciudadanos a fin de garantizar y, si es posible, mejorar su estado de bienestar. Junto a la sanidad y a la vivienda, el de la educación es el otro gran sector afectado por la positiva irrupción de la inmigración en la vida del país, con consecuencias, entre otros, sobre el crecimiento demográfico y económico, influyendo en la optimización de indicadores que parecían poco probables hace tan solo un lustro.

Naturalmente, ello ha comportado ciertas tensiones en el tejido social y comunitario, con ajustes de todo tipo que aún no han culminado, obligando al diseño de nuevas políticas públicas para un marco de vida social más plural y culturalmente diverso. En tal sentido, la escuela se ve sometida a un reto de proporciones desconocidas para los encargados de planificar su cometido en una sociedad democrática, por lo cual ha sido notorio el desconcierto y la falta de modelo para orientar sus programas y actividades en función de las nuevas necesidades, que van más allá -reiteramos- de la presencia de inmigrantes en los centros educativos.

Los cambios que tienen lugar con la incorporación al sistema educativo de las niñas y los niños de la inmigración exige a nuestros profesores, como anota Esteve (2003), reestructurar sus estrategias de clase y volver a plantearse sus valores y objetivos educativos. El proceso de socialización convergente, añadía, en el que se afirmaba el carácter unificador de la actividad escolar en el ámbito de la cultura, la lengua y las costumbres, ha sido barrido por un proceso de socialización netamente divergente, que obliga a una diversificación de la actividad del profesor para atender así a la diversidad de sus alumnos. Es ahí, entonces, donde hemos de situar uno de los desafíos de la nueva educación, aunque para ello sea preciso estar convencidos de que el desafío existe y es real, de la misma manera que podría sonarnos a moda pedagógica el nexo de tal desafío con el progreso hacia una ciudadanía intercultural.

## 2. LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN EL ESPACIO PÚBLICO DE LA EDUCACIÓN

Uno de los rasgos preponderantes de la atención educativa, y aun social, a la población inmigrante en España es el extraordinario concurso a esa labor por parte de la escuela pública, que va más allá de lo que es razonable, por existir otras opciones de escolarización también sostenidas con fondos derivados de los impuestos que paga la ciudadanía. A ello volveremos después dadas las dificultades y peligros que esta situación entraña.

España es uno de los países de la UE en los que la inmigración ha crecido espectacularmente en el último lustro, hasta alcanzar casi el 10% de la población total. De modo parejo, el número de alumnos inmigrantes se ha colocado en cifras impensables al final del siglo pasado. El ritmo de tal crecimiento es fácilmente resumible: de los cincuenta mil hacia 1995 a los más de quinientos mil en la actualidad. Desigualmente distribuidos en las distintas comunidades autónomas, las dos procedencias continentales por antonomasia son Iberoamérica, con 230 381 alumnos (en donde destacan las «representaciones» ecuatoriana, colombiana y argentina) y África, con 103 112 (con Marruecos a la cabeza del contingente). En cuanto a otros países europeos, Rumanía es el que más crece (39 883).

El desafío al sistema educativo ha sido y continúa siendo muy significativo, sin que los poderes públicos hayan sabido responder con planes suficientemente engranados y coordinados, tal vez por no haber hecho las adecuadas previsiones cuando ya era palpable la tendencia de los flujos migratorios hacia esta parte de Europa. Antes incluso que la propia Administración, ha sido desde los centros educativos y desde la misma sociedad civil (programas de organizaciones cívicas, asociaciones...) desde donde se ha empezado a reaccionar, con no pocas actuaciones, a veces incluso improvisadas sobre la marcha de los acontecimientos, organizando eventos y articulando estrategias dirigidas a paliar el creciente riesgo de exclusión social de este alumnado. Y ello sin la formación suficiente en un profesorado que apenas había tenido que afrontar tareas dirigidas a gestionar la diversidad cultural y lingüística de sus nuevas alumnas y alumnos (cfr. Santos Rego, 2006).

Lo que nos importa, ahora y aquí, es dejar patente el papel crucial de la red pública en la atención educativa a la inmigración, aspecto en el que apenas hay diferencias a lo largo y ancho del país. Cuando el porcentaje de alumnos inmigrantes en los centros de titularidad pública rebasa el 80% no puede resultar extraño que se alerte del riesgo de «guetización». Este dato resulta especialmente grave cuando se comprueba que la enseñanza pública acoge al 67,5% del total del alumnado no universitario, mientras que el 32,5% restante se sitúa en la enseñanza privada y concertada (MEC, 2006).

Así denunciaba la situación el informe sobre España del Observatorio Europeo contra el Racismo y la Xenofobia: «one of the most relevant issues is that 79% of foreign pupils are registred 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 no 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 no division occurs between schools» (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004: 38).

Cualquier persona razonable y con un mínimo de conocimiento sobre la realidad sabe de las dificultades que supone acabar con la etiología de este problema. Pero lo que cuesta

asumir es que desde la misma política educativa no se haga notar más sensibilidad y, sobre todo, más medidas concretas para ir resolviéndolo. Pero seguimos cantando coplas a la calidad como si este fuese únicamente un concepto provechoso al demagogo de turno. Una educación (intercultural) de calidad exige condiciones y ninguna de ellas se da, recogiendo las palabras de Carbonell (2002: 160), en una escuela gueto, que es, más bien, un paradigma de su antítesis.

Hagamos, no obstante, una breve incursión en la distribución del alumnado inmigrante en las comunidades autónomas más influidas por su presencia (cuadro 1). La panorámica que se divisa no hace más que confirmar lo ya dicho: que son las escuelas públicas las que afrontan este proceso de manera muy destacada.

Cuadro 1: Alumnado extranjero por comunidad autónoma (curso 2005-06)

	N.º alumnos extranjeros	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
Cataluña	110 388	93 195	84,4	17 193	15,6
Islas Baleares	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

Fuente: elaboración propia a partir del MEC (2006a)

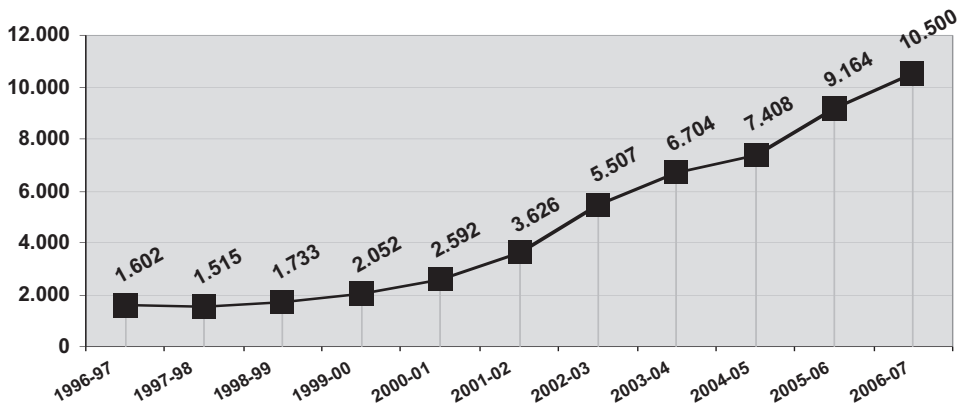
En Galicia las cifras no son exactamente iguales aunque lo que se vislumbra obedece a los mismos efectos de la globalización asimétrica que caracteriza la reciente evolución de los flujos migratorios. Somos tierra de emigrantes con recientes cohortes de inmigrantes, realidad esta en absoluto ajena al fenómeno del retorno, que es un tipo especial de inmigración y en cuyo cómputo venimos sumando, aproximadamente, un 20% del total español en los años que nos preceden. Aun así, es bueno despejar cualquier incógnita sobre la tasa de inmigrantes y su progresión en esta ribera atlántica.

Los datos estadísticos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (<http://extranjeros.mtas.es>) reflejan que en nuestra comunidad tenían tarjeta o autorización de residencia, en vigor a 30 de junio del 2006, 57 704 personas de origen extranjero, concretamente 2 613 personas más que las registradas seis meses antes. Esta cifra triplica a la que se manejaba a mediados de la década de los noventa (en 1996 eran 17 615). De la misma forma, el INE, en el avance del Padrón Municipal a 1 de enero del 2006, cifraba una población extranjera residente en Galicia de 71 796 ([www.ine.es](http://www.ine.es)).

Lo que tales cifras indican es que el porcentaje de extranjeros residentes respecto del total de la población de la comunidad (2 841 622) es del 2,53%. De todas maneras, sabiendo de la complejidad estadística en este campo, estamos seguros de que el número sube bastante.

Como es lógico, estas cantidades tienen su reflejo en términos de escolarización, con unas transiciones que aparecen diáfanos en la gráfica 1.

Gráfica 1: Evolución de alumnos procedentes de la inmigración en las escuelas gallegas



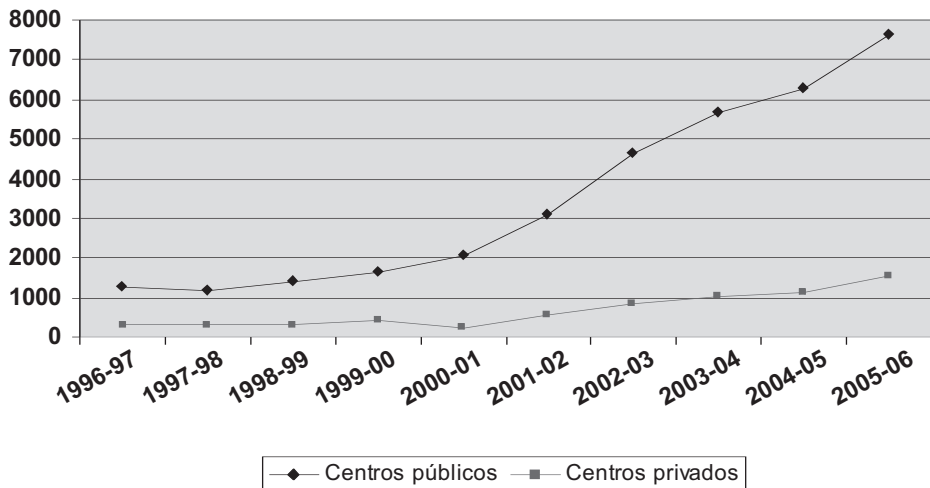
Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Xunta de Galicia.

Si en el curso 99-00 la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria registraba un total de 2 052 alumnos extranjeros escolarizados en los centros educativos de la comunidad, en el 2006-07 esta cifra se elevaba a 10 500, lo que implica un incremento superior a los 8 000 alumnos, porcentaje muy considerable ya que el total de alumnos disminuyó en más de 100 000 durante ese periodo (de 410 954 registrados en el curso 1999-00 pasamos a 303 915 en el 2005-06). Esto explica que el porcentaje de alumnado extranjero respecto del total gallego (considerando todas las etapas educativas) pasara de 0,5% al 3% en el último año.

Volviendo a la cuestión de la titularidad de los centros escolares, la situación de Galicia no parece discordante con lo ya apuntado respecto de otras comunidades autónomas.

Como podemos observar en la gráfica 2, los alumnos extranjeros en centros de titularidad pública se incrementan notablemente a partir del curso 2000-01. Así, en la década de los noventa los porcentajes en estos centros no superan el 80%, sirviendo como muestra la representación del curso 1996-97 y 1999-00: durante el primero, el 78,5% del alumnado aparece matriculado en centros públicos y el 21,5% restante en centros privados, mientras que en el año que marca el final de la década, los porcentajes se elevan, si bien muy débilmente, a favor de los públicos (78,8%) frente a los privados (21,2%). Sin embargo, con el inicio del nuevo siglo (2000-01) el saldo favorable a los centros públicos se hace, a todas luces, aún más contundente (85,5%), manteniéndose, sin grandes cambios, en los cursos siguientes

Gráfica 2: Evolución del alumnado inmigrante en centros públicos y privados de Galicia



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Xunta de Galicia.

Así pues, el cuadro puede representarse de forma muy nítida en este momento: el 83,1% del alumnado extranjero está matriculado en centros públicos y no llegan al 20% los que cursan sus estudios en centros privados. Bien entendido que se trata de centros privados y privados concertados, o sea, también sostenidos con fondos públicos. Las cifras que manejaba el Ministerio de Educación y Ciencia (2006a) para el curso 2005-06 también apuntaban en esa misma dirección de un importante desequilibrio cuantitativo entre centros públicos (82,1%) y privados (17,9%), en todo caso menor que el registrado en nuestra comunidad.

Los datos mostrados evidencian que las comisiones de escolarización, encargadas de facilitar este proceso a los alumnos pertenecientes a minorías con condiciones sociales y culturales que dificulten su integración escolar, tienen que ser beligerantes para que se alcance un mayor equilibrio en la distribución de estos alumnos<sup>1</sup>. Esta situación ya se contempla en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4/05/2006), al establecer en su preámbulo que una de las nuevas necesidades que se le plantean al sistema educativo es la que concierne a la distribución equitativa del alumnado entre los distintos centros docentes, dedicándose el capítulo III de dicha ley a la escolarización en centros públicos y privados concertados.

No importa que en algunos lugares se hayan emprendido prácticas de política escolar más equitativas, con el ejemplo de Vic, en Barcelona, que aparece a menudo como una de las excepciones que confirman la regla (Carbonell, Simó y Tort, 2005). En la amplia explanada del sistema continúa la segregación *de facto* que resulta de una visible dualización de la red educativa, sin que podamos cerrar los ojos a sus consecuencias sobre la igualdad de oportunidades en la esfera pública de una democracia teóricamente avanzada.

El cuadro resultante no es nuevo en la escena comparada. Otros lo han visto con antelación: deserción de muchas familias de la escuela pública, profesores desmoralizados, aumento del fracaso escolar, disminución de la confianza en los centros de enseñanza, etc. (Blanco Puga, 2002; Sureda y Oliver, 2006). Aun así, somos dados a decir que la inmigración supo-

ne una riqueza cuando para muchos no es más que un problema al que colocar más y más parches sin poner sobre la mesa un auténtico pacto sobre la igualdad educativa en un marco de diversidad cultural. No actuar con decisión en este delicado terreno del espacio público, buscando acuerdos de fondo, es dejación de responsabilidad y germen de conflictos que serán muy difíciles de gestionar en el futuro.

Las soluciones no son fáciles pero las acciones sociales, educativas y pedagógicas para su progresiva asunción y desarrollo son factibles a poco que se pongan los medios y los recursos necesarios en un sistema educativo que cuenta con buenas escuelas públicas y muchos profesionales que, a pesar de tantos sinsabores, siguen ejerciendo su labor con optimismo, que es siempre un buen dispensador de energía para seguir adelante.

### **3. ATENCIÓN EDUCATIVA A LA INMIGRACIÓN Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES EN LA ESCUELA**

El tema de las buenas prácticas en un ámbito de realidad social requiere de consideración crítica en un sentido sincrónico y diacrónico, pues no es fácil sujetarlo a ningún tipo de canon establecido, a menos que lo entendamos bajo una paraguas epistemológico de consenso (en la terminología «rortiana») y establecimiento de patrones básicos para la acción en un determinado marco de referencia.

No podemos olvidar que la educación acontece bajo condiciones contingentes e inciertas. La estabilidad del sistema a la que aspiraba el proyecto racionalista de la modernidad no se ve por ninguna parte en los tiempos que corren (véase Bárcena, 2005). Podemos marcar pautas genéricas de intervención pero resulta muy arriesgado, cuando no puro aventurerismo pedagógico, mentar prescripciones sobre lo que hay que hacer en cada momento. Tenemos que decidir entre opciones y lo hacemos tomando el rumbo que estimamos mejor dadas las condiciones cambiantes de nuestro medio y de las demandas que este nos plantea. Por ello se podría decir que las buenas prácticas en educación lo serán si, y solo si, promueven la reflexión en los sujetos y la búsqueda de significados oportunos para sus vidas.

En el caso de la atención educativa al alumnado inmigrante, ingenuo sería dejar de lado la correlación entre las prácticas posibles y las políticas públicas de un país, que siempre han de concretarse en políticas de alcance social en general y educativo en particular<sup>2</sup>. Es razonable esperar que la eficacia de lo pretendido irá a más si existe cierto control sobre las situaciones ya que, de no ser así, se dificultará enormemente la dinámica integradora de los alumnos y de sus familias. Pensemos en las consecuencias regresivas que tienen determinados obstáculos como la excesiva concentración de los alumnos inmigrantes en los centros públicos (ya lo vimos), el absentismo escolar, la diminuta participación de los padres, los conflictos étnicos en el entorno del centro, el desconocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza, la escasez de proyectos educativos para la mejora de la convivencia, la deserción de profesores que se sienten desplazados de un sistema en el que no se reconocen, la falta de renovación metodológica ante contextos de aula heterogéneos, o la inexistencia de planes de ayuda económica en forma de becas u otros estipendios.

Trazar una guía de buenas prácticas conlleva apelar a una importante gama de cambios en dimensiones y variables asociadas al tiempo, al espacio, a la población objeto de atención específica y al mismo proyecto educativo y curricular. De ahí que sean precisas modulaciones organizativas en la estructura de funcionamiento de un centro a fin de adaptarlo a una realidad culturalmente diversa. En esa línea quedarían afectados, entre otros, los criterios de agru-



pamiento de los alumnos, el sistema de asignación del profesorado, los horarios de atención a las familias, el marco de relación con la comunidad, la fisonomía interna del centro, o la puesta en marcha de materias optativas en la enseñanza secundaria. El modelo holístico (cfr. Banks, 1995) es uno de los que mejor expresa y analiza la complejidad inherente a la vida de un centro educativo. Y si alguien busca un ejemplo de transformación organizativa de un centro público poniendo en marcha respuestas pedagógicas antiexcluyentes (haciendo acopio de estrategias de diversificación curricular no segregadoras), puede leer el libro de López y Zafrá (2003), en el que se refiere la loable experiencia del IES Fernando de los Ríos de Fuentevaqueros.

La buena experiencia en la atención educativa a la inmigración pasa por el cuidado de los elementos organizativos, que, aun entendiéndose como implícitos y poco tangibles, son fundamentales en la gestión de la diversidad cultural y del aprendizaje en un centro de enseñanza. Lo que ocurre es que no hay un único enfoque en esa dirección y por ello se hace conveniente coordinar las alternativas o distintas aproximaciones a tal gestión. Esa es la razón por la que nos tomamos la licencia de ofrecer, ayudados por Essomba (2006), un marco de sistematización. Con una propuesta aderezada a base de cuatro estrategias:

### 3.1. Especialización

No es una estrategia comprensiva. Parte del principio de que las diferencias entre los alumnos implican una diferencia también en los objetivos, contenidos y metodologías que deben llevarse a cabo con cada uno de ellos, según sean sus características. Así pues, una estrategia de especialización pone el énfasis en la importancia de la consecución de los objetivos y los contenidos escolares, y no tanto en el desarrollo del alumno a partir de sus propias necesidades. La clave reside en el hecho de separar a los alumnos en grupos homogéneos con respecto a la variable considerada (origen étnico-cultural, nivel de rendimiento...). Sin embargo no persigue, tal como podría malinterpretarse, la segregación de los alumnos. Al contrario, se cree que así se puede promover el «empoderamiento» de los menos aventajados. Pero la evidencia investigadora no apoya la aplicación de esta estrategia pues «hace años que sabemos que las agrupaciones homogéneas de carácter estructural no favorecen el aprendizaje de los alumnos tanto como las agrupaciones más heterogéneas» (Essomba, 2006: 184). Otro punto de sombra es que educar por separado inhibe o perjudica la competencia social de las personas.

### 3.2. Incorporación

Tampoco responde a un enfoque comprensivo, si bien puede parecerlo. Consiste en la oferta de un currículo idéntico para todos los alumnos, que deben alcanzar los mismos objetivos, desarrollar los mismos aprendizajes a partir de iguales contenidos, y conseguirlo bajo unos mismos principios metodológicos. La educación es aquí, más que nada, instrucción. Y se practica el agrupamiento único. Su finalidad es conseguir la igualdad de los alumnos con independencia de sus diferencias, que no se consideran ya que, en esta perspectiva, podrían sentar las bases de la segregación. Pero las críticas arrecian porque una cosa es la igualdad y otra no percatarse de que los alumnos son muy diferentes entre sí cuando examinamos sus estilos, intereses o motivaciones; y además «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 conjun-

to basado en actividades de aprendizaje cooperativas que pongan a todo el grupo en situación de interacción» (Ibídem: 87).

### 3.3. Integración

Las insuficiencias de las anteriores estrategias han ido generando una visión integrada de la desigualdad y la diferencia. Esta es ya una estrategia comprensiva de gestión de la diversidad, que se aplica a todo el conjunto de alumnos. La integración se fundamenta en el principio de normalización, o sea, el proceso mediante el cual se proporcionan a las personas que presentan una diferencia con respecto a alguna variable las condiciones de vida y de aprendizaje lo más parecidas posible a las del resto de la mayoría social. La clave es que procura sintetizar en un marco coherente (si bien, con frecuencia, a base de parámetros de corrección política) lo bueno y lo mejor de las estrategias de especialización y de incorporación. Pero permanece una cierta indefinición y la dificultad de identificar con nitidez las políticas educativas verdaderamente orientadas a la integración.

### 3.4. Inclusión

De influencia anglosajona, como concepto está ligado al de integración, si bien en la perspectiva que seguimos se afirma que va más allá de este por hacer referencia a todo el alumnado, sin ningún tipo de relación con los que puedan presentar necesidades educativas especiales. Lo que se dice es que hay que aprovechar los potenciales ya existentes a fin de transformar el centro educativo en un espacio para todo el mundo. Como tal estrategia no participa del debate sobre grupos homogéneos-grupos heterogéneos, pues reconoce la necesidad de flexibilizar el tipo de agrupamiento en función de las necesidades de la actividad, del alumnado o del mismo centro. Quiere promover contextos de interacción social diversificados, fomentando las redes naturales de apoyo. Se proporcionan experiencias individuales de aprendizaje a la vez que también se contempla la tutoría de iguales, el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo en pequeños grupos, como las que se mencionan en otro lugar de este trabajo, y actividades de gran grupo.

Complementariamente, la escuela ha de hacerse más abierta e incluso disponerse, aprovechando la imaginación que se pueda extraer de la comunidad educativa, a aprender de la misma realidad social y cultural porque solo así contribuirá a mejorarla a través de las posibilidades que va haciendo crecer en los individuos. La síntesis de una experiencia que acaba de publicitarse sorprende por la lucidez con la que se manifestaban las profesoras del centro objeto de escrutinio: «enseguida fuimos conscientes de que la transformación del centro no era un objetivo que pudiéramos acometer solas, las maestras y maestros. Abrimos las puertas y damos, pero también recibimos. Si las familias no depositan su confianza en nosotros, ten por seguro que el proyecto pedagógico no dará ningún resultado. Es así, está demostrado» (Martí Soler, 2006: 19). En contextos sociales los centros educativos pueden y deben ayudar a la cohesión de una comunidad culturalmente diversa.

En efecto, una respuesta interculturalmente válida en la coyuntura histórica por la que atravesamos pasa por la reformulación del plan de centro y por la incorporación al mismo de elementos que no se habrán de ver como retórica añadida, sino como retos que cumplir en una orientación de compromiso con la calidad del servicio público de la educación. Algunos puntos que requieren de decisión serían el plan de acogida, el comedor, el departamento de orientación, la acción tutorial, los materiales didácticos, la educación en valores democráti-

cos, los programas de diversificación curricular o, en su caso, las aulas de adaptación lingüística, sin olvidar las actividades de refuerzo que se están llevando a cabo en los niveles obligatorios de la enseñanza en el marco del Plan Proa, del que todos esperamos que haga buenos los augurios de su funcionalidad para reducir el fracaso escolar. He aquí los datos de su despliegue en la comunidad autónoma.

Programa de acompañamiento en educación primaria		Programa de acompañamiento en educación secundaria		Programa de apoyo y refuerzo en educación secundaria	
2005-06	2006-07	2005-06	2006-07	2005-06	2006-07
20	38	10	19	10	19

En lo que resta de contribución trataremos de señalar cuatro núcleos de atención que no conviene descuidar en la praxis educativa. Naturalmente que hay muchos más, pero sobre estos creemos tener más predicamento al haberlos colocado en el punto de mira de nuestros alicientes investigadores.

#### **4. FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y BUENA PRÁCTICA EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS INMIGRANTES**

Esta es una cuestión estratégica por la conexión que se da entre ella y cualquier intento de mejorar las prácticas a las que nos estamos refiriendo. ¿Cuál es el propósito de la formación, ya sea inicial o continua, sino la optimización de la intervención en todas las dimensiones posibles? La pregunta se responde a sí misma, pero la exploración de la realidad pone de manifiesto la considerable incertidumbre que rodea al tema en estos momentos. En la formación inicial lo que hay es una exigua presencia del estudio de la diversidad cultural en los planes de estudio de los futuros profesores y otros profesionales de la enseñanza (véase García López, 2003). Y en la formación continua, o formación en servicio, como a veces se la denomina, lo que predomina es un enfoque que incentiva la mera asistencia a cursos y jornadas al uso (cfr. Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2007), tantas veces yuxtapuestas y sin solución de continuidad en relación con el tratamiento y las propuestas para situaciones concretas.

Por más intentos que hemos realizado desde la USC, en Galicia no existe ni un solo foro estable al que remitir el análisis y la evaluación de las prácticas educativas en centros e instituciones que atienden a niños procedentes de la inmigración. Hasta ahora, la Administración no ha ayudado a poner en marcha algo tan importante para un cambio de dinámica como es un posgrado, tipo máster, o un curso de especialización universitaria en la materia, que habría ayudado a formar en serio, respondiendo a la demanda de muchos profesionales, al tiempo que serviría para reconocer la magnífica labor que, a pesar de todo, hacen no pocos maestros y profesores en sus centros, o colaborando con agencias sociales, diseñando y llevando adelante experiencias innovadoras. Lo mismo se puede decir de otras iniciativas susceptibles de motivar y animar la implicación en una tarea socio-educativa de alcance para la mejor construcción de la convivencia en nuestra sociedad civil. Sería el caso, por ejemplo, de un Encuentro Anual sobre Investigación e Innovación educativa y Flujos Migratorios, que está dando muy buenos resultados en otras latitudes al reunir a muchos profesionales que desean poner en valor lo que han hecho y que anhelan conocer lo propio de sus colegas. Así es como se nutren ideas y proyectos que hacen crecer a quienes los protagonizan y a las comunidades donde prestan sus servicios. Esperemos que el plan gallego sobre la inmigración, en

cuya elaboración hemos participado muchos con ilusión y esfuerzo, se publique pronto y empiece un tiempo de realidades tangibles.

Volviendo al hilo de lo que es más corriente en la formación docente, no es suficiente, ni mucho menos, con saber que los profesores han cubierto un determinado número de horas en cursos de calidad desigual. Ni siquiera podemos contentarnos con que algunos hayan hecho publicaciones, que se han implicado en experiencias de formación en el centro o que están impulsando la elaboración y el intercambio de materiales o la sofisticación de algún plan de acogida. De lo que se trata, valorando muy positivamente su participación en estas y otras actividades, es de evaluar la medida en que su esfuerzo, individual y grupal, repercute sobre la práctica, que se ve mejorada gradual y sustantivamente merced al compromiso sostenido de estos profesionales.

Si hemos de apostar por un modelo de formación del profesorado, es nuestro parecer que deberíamos hacerlo por aquel en el que se privilegie la innovación responsable a partir de buenos seminarios permanentes y grupos de investigación-acción intercentros, constituidos a modo de comunidades de aprendizaje, con disponibilidad para retroalimentar críticamente sus iniciativas y dinámica de progreso compartido. Allí donde se plasman este tipo de ideas es donde se generan condiciones para el cambio, y bien que se nota en el empuje de directivos, profesores y familias, que contagian con frecuencia su entusiasmo a otras instituciones. No se pueden negar ciertas dificultades (lentitud de los procesos, ausencia de tiempos y espacios para la reflexión...) cuando se hace investigación-acción y se pretenden cambios que tardan en llegar, pero quienes persisten logran articular avances educativos interculturales que enriquecen enormemente la experiencia de quienes participan (véase Bartolomé Pina, 1997).

Es una fortuna que a estas personas no les afecte en demasía que la Administración pública aún no dé muestras de tener un modelo de formación del profesorado en tan señero terreno de su cometido. Tampoco es de extrañar porque, sencillamente, no se le conoce modelo alguno de referencia fija en educación intercultural para y desde las escuelas. Así se realza en un par de estudios efectuados en contextos de alta inmigración para uno de los sindicatos españoles más representativos, uno realizado en tierras catalanas por el Grupo de Recerca en Educación Intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona (Marín, 2002), y otro en la Comunidad de Madrid (Pozo y Martínez, 2002). En ambos sobresale la inadecuada atención del alumnado inmigrante por parte de la Administración (un 86% de los profesores así lo declara), junto con las escasas referencias a la interculturalidad en el proyecto educativo de centro y en el proyecto curricular (un 66% de los docentes de la muestra catalana), la minúscula transformación de los reglamentos de organización y funcionamiento a raíz de la presencia continuada de alumnos inmigrantes, y la poca disposición de materiales específicos en aras de una atención individualizada (casi el 70% de los profesores madrileños). Siendo preocupante la inexistencia de un modelo claro de actuación política, lo es más la confusión entre educación intercultural y ciertas manifestaciones folclóricas en las escuelas y su entorno que ni favorecen procesos de integración ni ayudan a pensar en proyectos cívicos de calidad.

Por lo que se acaba de decir es por lo hay que otorgar el reconocimiento que merecen a las profesoras y los profesores que llevan adelante, contra viento y marea, experiencias innovadoras, o que elaboran materiales curriculares de valía, invirtiendo horas y horas al margen de sus obligaciones profesionales. La atención pública a la inmigración desde la educación ha de contar con la participación activa de los mejores profesionales, quienes son capaces de liderar procesos y experiencias exitosas en tan complejo marco de acción educativa (véase

Esteve, 2004), advirtiendo, de paso, que el tiempo social impone un cambio en la mirada sobre modelo, funciones y responsabilidad del profesorado.

## 5. OPTIMIZACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO EJE DE BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL

Lo que deseamos argumentar es que si bien los centros educativos pueden avanzar en su progresivo ajuste a un modelo de educación intercultural si son capaces de utilizar un enfoque multidisciplinar en el diseño y elaboración de programas, rearticular su organización interna y servirse de recursos comunitarios locales, a esto hemos de añadirle la importancia de gestionar el aprendizaje de los alumnos contando con un modelo de aprendizaje cooperativo en las aulas, sin el cual no se movilizan procesos que resultan en ganancias prácticas como el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y lingüísticas, entre otras. Desde luego, un modelo así no hay que entenderlo únicamente circunscrito a cambios posibles en el ámbito de la metodología de aprendizaje, sino en su fuerza vertebradora de otros como pueden ser la motivación, el mismo contenido curricular, las nuevas tecnologías, la acción tutorial, o la evaluación.

Puesto que lo importante es que la competencia intercultural germine desde la escuela obligatoria, nada mejor que entender el contexto de clase, y la escuela en su totalidad, como instancia susceptible de promover el encuentro cultural a través de un aprendizaje que, siendo siempre de un sujeto, puede hacerse más cualitativo si es participado y compartido. En esta perspectiva, contribuir al logro de mejores patrones de inclusión escolar y social es también un revulsivo en favor de una nueva gramática del aprendizaje humano, impulsor de mayores cotas de «éxito para todos» (*success for all*), recordando el ambicioso programa creado hace más de una década en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore, Maryland (Estados Unidos), para tratar de frenar las escandalosas desigualdades que genera una sociedad en las que los niños no logran a tiempo el dominio de destrezas instrumentales básicas (véase Santos Rego y Slavin, 2002).

Convenimos a menudo en que las mejores escuelas son las que estimulan climas de cooperación y altas expectativas en alumnos y familias. Al respecto, las estructuras de meta cooperativa se han demostrado como las más idóneas, considerando la interacción positiva que movilizan entre sujetos de heterogénea procedencia, siempre que no se confundan con la mera agrupación de estudiantes y sean el resultado de un diseño operativo, pedagógicamente situado, y habilitador de las dimensiones cognitiva, afectiva y sociomoral de los alumnos. De lo que se trata es de perfeccionar la unión de aprendizaje y socialización en la construcción de los sujetos (Santos Rego, 1990, 1994; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003).

Por las evidencias disponibles, el buen aprendizaje cooperativo, adecuadamente dosificado en el currículo escolar, es indisoluble de los proyectos y de los procesos de carácter intercultural (véase Díaz-Aguado, 2003), máxime si se trata de hacer una escuela donde lo fundamental es aprender a vivir juntos y a ir descubriendo el valor de una ciudadanía intercultural en un mundo interconectado, razón por la cual el aprendizaje cooperativo en las aulas ha de complementarse con el que se puede llevar a cabo *online* (Sales, 2001), abriendo vías de utilidad para la conformación de redes y proyectos conjuntos entre escuelas de la misma ciudad, región, país, o incluso de distintas nacionalidades. Sin ir más lejos, estrategias de relación interpersonal, de recogida y análisis de la información y de resolución de problemas podrían ser exponentes de buen hacer a través de internet.

Tratando de no extendernos, el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo en las aulas de primaria y secundaria es imprescindible para que una educación de calidad discurra por el mismo canal que una educación dispuesta para mejorar la equidad y la inclusión social de aquellos alumnos con más dificultades de aprendizaje. El uso de técnicas como el *jigsaw*, o rompecabezas (en sus versiones I y II), los círculos de lectura integrada cooperativa (CIRC), el aprendizaje a través de torneos de juegos en equipos (TGT), el STAD o equipos de estudiantes y divisiones de rendimiento, los grupos de investigación, el *Co-Op Co-Op*, o los equipos de instrucción personalizada (TAI), ha de corresponderse con una pragmática de la educación intercultural en los escenarios de aprendizaje ya que fomentan la interdependencia positiva, la gestión pedagógica de la heterogeneidad étnico-cultural, la verbalización significativa y la tutoría de iguales, que es un poderoso instrumento de socialización y asistencia pedagógica mediante el que un alumno se responsabiliza de ayudar académicamente a otro. Hace del aprendizaje algo más próximo en la medida en que fortalece valores y prácticas morales.

Por su importancia estratégica en la atención educativa a la inmigración dentro de las escuelas, la tutoría de iguales debe ser objeto de consideración específica y de uso práctico en las aulas. Este ha sido el caso del proyecto intercultural de educación, desarrollo de redes y actuaciones (Proyecto PIEDRA), coordinado por el centro del profesorado y de recursos de Gijón. Como se recuerda en la ficha que recoge Roza González (2003) en un estudio sobre buenas prácticas en diferentes ámbitos de relación familia-escuela, la tutoría de iguales es un factor de desarrollo para la alumna o el alumno que hace las veces de tutor. Le enfrenta a una situación de responsabilidad que potencia su madurez y crecimiento intelectual en la medida en que le obliga a esforzarse en la comunicación y a establecer mecanismos cognitivos y metacognitivos para garantizar el intercambio de información. Procedimentalmente, el profesor tutor encarga a un alumno/a la misión de acompañar y ayudar al compañero nuevo durante un periodo de tiempo, definiendo las tareas<sup>3</sup> que debe realizar, de modo que no exista ambigüedad en la función y quepa hacer una valoración de desarrollo y cumplimiento de lo estipulado.

En definitiva, la inmigración en las aulas ha de implicar la gran oportunidad de apurar el ritmo para que la escuela se transforme gradualmente y sea uno de los pilares firmes de la democracia deliberativa en este siglo que apenas ha comenzado. Con la estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje no se mina el esfuerzo ni la responsabilidad que cada alumno ha de asumir. Al contrario, se aumenta su grado de compromiso al tener que implicarse en las tareas de modo distinto al tradicional, con beneficios que resultan de un sistema motivador en el que los resultados académicos ensanchan los significados y los vuelven más operativos para cada uno, pero sin olvidar el vínculo social del aprendizaje. En lenguaje más castizo, las alumnas y los alumnos llegan a aprender más y bastante mejor cuando su experiencia se nutre de interacciones en las que han de contribuir a su propio éxito en una tarea ayudando a que los demás también avancen en pos del suyo. Y porque así lo hemos constatado, acompañados de profesores que trabajan en la geografía gallega (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003), así lo narramos a modo de ingrediente didáctico que debe continuar su curso innovador en los contextos educativos.

## 6. PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN LA ESCUELA

Como decía John Dewey hace bastante tiempo, la participación lo resuelve todo en una sociedad que se representa como democrática. No nos detendremos ahora en el análisis de

esta sentencia, pero sí podemos referirla a nuestro propósito de hacer de la educación una palanca optimizadora de integración de las personas que llegan para establecerse entre nosotros. Si el profesorado puede hacer bastante más si le añaden medios y recursos para atender a los niños de la inmigración en riesgo de sufrir desamparo en los primeros tiempos de vida en un nuevo entorno, es cierto que esa labor no puede concebirse aisladamente de los demás colegas y menos al margen de un proyecto organizativo y curricular en el que interesa, por eficacia percibida, contar con la familia. Sin atraer a la escuela a las madres y padres de estos niños los esfuerzos de un centro pueden verse sensiblemente mermados en su afán de una pedagogía inclusiva, pues esta precisa de un apoyo en el ámbito doméstico.

De ahí la importancia de una buena acogida en la escuela, ya que puede marcar una cierta diferencia en el patrón relacional con el mismo centro para su participación y colaboración en cometidos que ayudarán al desarrollo educativo de sus hijos. Y puesto que es a este terreno al que se pueden remitir considerables dificultades, nos planteamos un estudio centrado en el desarrollo de un programa de intervención con familias inmigrantes, cuyo objetivo principal es el de mejorar el conocimiento que tienen estas familias de la cultura y de la sociedad del país de acogida, así como de su sistema educativo y los servicios sociales, tratando con esto de elevar sus niveles de participación en las escuelas a las que asisten sus hijos e hijas (véase Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2007a, en prensa). Sabemos que los centros educativos suelen articular mecanismos informativos, bien individuales bien grupales, para relacionarse con las familias; sin embargo, son menos frecuentes acciones con una clara intencionalidad pedagógica de intercambio formativo y de conocimiento.

Con esta orientación, un programa que tiene como objetivo fundamental incentivar la participación de las familias inmigrantes en los centros educativos debe estructurarse en cuatro niveles, a la vez secuenciales y simultáneos: información, opinión, toma de decisiones y acción/ejecución de las tareas derivadas de esas decisiones. Así, el principal propósito del programa no ha de ser otro que el de proporcionar la información susceptible de provocar una mayor aproximación al centro educativo por parte de las familias inmigrantes, esperando que su mayor presencia en la escuela favorezca vías de inclusión y mutua aceptación en los planos social y cultural.

Para la efectiva aplicación del programa de intervención es preciso formar al profesorado implicado. Con este fin diseñamos un plan de formación con dos objetivos claros: presentar las características generales del programa socioeducativo para padres inmigrantes en el marco de un proyecto y explicar cómo desarrollarlo (organización), qué contenidos es preciso trabajar y cómo, cuándo y quién va a evaluar.

Creemos, pues, que un programa de estas características puede servir como instrumento optimizador de las prácticas que intentan mejorar la relación familia-escuela, ya que favorece la implicación de padres y madres. En esa línea, coincidiríamos con Roza González (2003) en la semántica de esa implicación apelando a «un conjunto de actividades de claro diseño, 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).

Es más, son esas buenas prácticas de implicación familiar las que cuentan de manera efectiva en una dinámica inclusiva de la inmigración. En nuestro caso, creemos que los siguientes son requisitos y criterios útiles en la identificación de buenas prácticas en la mencionada dirección.

- Ayudar a las familias a sostener el aprendizaje de sus hijos e hijas.

- Valorar el papel protagonista de las familias como primeros educadores de los niños/as.
- Desarrollar proyectos que impliquen a la familia y a la comunidad en la vida escolar y viceversa (a la escuela en la vida comunitaria y familiar).
- Fomentar la comprensión y capacidad de entendimiento del personal que trabaja con niñas y niños.
- Ser intergeneracional.
- Ser flexible y sostenible.
- Tener actividades divertidas.
- Promover el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación para todo el mundo.
- Ofrecer a las familias algún tipo de reconocimiento oficial (acreditación), si lo necesitan.
- Incluir enseñanzas de tipo formal e informal.
- Afianzar la autoestima y confianza de las familias y del alumnado.
- Respetar y valorar las culturas e idiomas diferentes.
- Poner a disposición de padres y madres actividades de formación en destrezas instrumentales, si las necesitan.
- Facilitar la formación del personal implicado.
- Integrarse en el proyecto educativo de centro.
- Contar con el apoyo del equipo directivo.

En la anterior relación, que nunca puede ser exhaustiva, lo que se muestra es un elenco criterial en el que tratamos de abarcar y coordinar toda una serie de puntos circunstanciales que afectan al grado en que es posible animar, y conseguir, cuando es el caso, que las familias inmigrantes perciban que hay ventajas en el hecho de estar en contacto con la escuela de sus hijos.

## **7. EL DESAFÍO DE LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES PARA TODOS**

En una reciente entrevista realizada en *Cuadernos de Pedagogía* (número 362, 2006, pp. 46-51) al destacado pedagogo canadiense Kieran Egan, advierte este, al ser preguntado por el futuro de la educación, que se producirán crecientes presiones sobre el sistema para que logre resultados en el desarrollo de las competencias que las sociedades necesitan.

Aunque la interpretación de tales palabras pueda orientarse a gusto del consumidor intelectual, nos parecen oportunas para dar entrada a un punto que va acrecentándose en el imaginario colectivo de los tiempos que corren. Y no es otro ese punto álgido de interés prospectivo que la procura de ciudadanos portadores de un mínimo de competencia intercultural incorporada a su formación y deslizada en su carácter, esperando que tal habilitación se vaya consolidando con la madurez y la experiencia.

Pero permítaseme una premonición antes de continuar. El discurso educativo de carácter intercultural se saturará peligrosamente (incluso puede que se esté acercando a ese punto) si descuida el valor práctico de las habilidades, si no privilegia, desde la infancia, el cuidado de las aptitudes que favorecen la comunicación y la resolución de problemas y de conflictos. Estamos de acuerdo con quienes avisan de que la noción de competencia intercultural debería fijarse de una manera más explícita como objetivo principal de la educación en este siglo XXI. Hasta el punto de que la legitimidad intercultural del currículo, independientemente de su localización formal, vendrá dada por la constatación (Unión Europea, 1999, p. 51) de que las prácticas y actividades promovidas son genuinamente interculturales, sin que tengan que reducirse al centro escolar como exclusivo radio de acción.



Es primordial, desde luego, incentivar el refuerzo de los vínculos entre escuela y comunidad, implicando a interlocutores de los servicios sociales y del mundo asociativo, a fin de ir creando circunstancias apropiadas a un aprendizaje de servicio, del que las familias inmigrantes no pueden quedar al margen.

Tengamos presente, por otra parte, que el concepto de competencia no se agota en una visión o perspectiva instrumental, a modo de conjunción de destrezas que habilitan para orientar un curso de acción de cuya eficacia se pueda dar cuenta a través de parámetros mensurables o cuantificables. Sería algo así como la habilidad para comportarse según cánones convencionales, simulando ser un miembro más de una determinada comunidad o grupo cultural (lo cual habría de suponer un tácito apoyo a la llamada falacia del nativo como modelo).

Este punto de vista evoca una idea de competencia incompleta, por cuanto no podemos constreñir la referencia pedagógica de funcionalidad a los componentes conductuales de su trazado en una tarea o cometido específico. Hay en la noción de competencia intercultural otros activos práxicos que la condicionan expresivamente cuando ha de manifestarse, de hacerse presente, en espacios de comunicación y de interacción, que son los que definen la representación primero y la actuación después por parte de las personas. Es en esa línea que la competencia intercultural exige el conocimiento y la capacidad generativa de prácticas cooperativas en contextos de vida social, teniendo en cuenta, de paso, que las estructuras de interacción cooperativas (a las que ya nos hemos referido) se vinculan a sistemas motivadores fortalecedores de responsabilidad moral en los individuos.

Convendría decir que la competencia intercultural no es reducible a sus componentes discursivos, lingüísticos o aun comunicativos sin más. Si ha de entenderse como facultad de participación activa y cooperativa en una sociedad civil que renueva aceleradamente sus patrones culturales de auto-identificación, entonces precisamos de una suma estratégicamente práctica, a saber, un dominio conceptual, un dominio procedimental, y un dominio actitudinal, procurando una actuación (*performance*) cultural plena en las coordenadas educativas y sociales de cada caso.

En cierta medida, el interés de la pedagogía por desarrollar competencias interculturales dentro y fuera de las aulas nos obliga más al estudio de la educación como proceso de comunicación, reparando en los patrones (*patterns*) que articulan la interacción sistémica en la adquisición y negociación de los saberes o los significados culturales desde la infancia hasta la adultez. Porque, al fin y a la postre, la interculturalidad es capacidad comunicativa que se resuelve, parcialmente, en el manejo de símbolos y significaciones, comprometiendo, además, una búsqueda de nuevos sentidos a la comunicación humana. Sin comunicación no es posible la construcción cultural y menos aún la competencia intercultural, máxime si aceptamos lo razonable: que la acción interactiva y la apropiación cultural se superponen cotidianamente, incrementando su mutua influencia en una edificante espiral de interrelación.

Curiosamente, el interés intelectual por explicar y proyectar con decisión lo que pueda ser competencia intercultural ha surgido de manera asociada al reto de formar para una mayor y mejor capacitación (*empowerment*) de los alumnos y jóvenes que ya viven en una sociedad de plurales contornos políticos y lingüísticos, con una diversidad étnico-cultural en continuo aumento, consecuencia de las transformaciones a las que se ha visto sometido el Estado-Nación y del extraordinario auge de los flujos migratorios, del comercio mundial y de todo tipo de viajes e intercambios (inter)continentales. Ese tipo de capacitación al que se alude con el término *empowerment* ha de formularse como potente objetivo de la educación intercultural.

Ya que ha hecho acto de presencia el concepto de *empowerment*, no deberíamos dejar que pasase desapercibido en la argumentación crítica de este trabajo. Porque crítico es también su sentido y uso en la literatura pedagógica comprometida con los ideales emancipatorios para toda la ciudadanía, especialmente si se encuentran, como es el caso de muchos inmigrantes, en situación de carencia y riesgo de exclusión. Evidentemente, la atención pública a la inmigración exige «educar para el *empowerment*» de estas personas. Lo que se quiere decir con tal concepto es que debemos considerar las mejores experiencias, estrategias, fortalezas y metas que llevan consigo las personas en peor situación, ayudándolas a analizar y comprender la estructura social y a desarrollar las capacidades necesarias que les posibiliten conseguir sus metas de forma satisfactoria.

Tiene sentido, por lo tanto, unir *empowerment* y *competencia intercultural* si en esa aproximación cargamos las tintas en la necesidad de que la educación sea un vehículo de justicia social para quienes viven en condiciones de riesgo, o simplemente marginados y excluidos. El logro de competencia se da cuando las personas aprenden procedimientos específicos para analizar sus problemas e investigar alternativos cursos de acción. Los mecanismos de *empowerment* se notan en las personas cuando estas toman verdadera conciencia de su situación y se van haciendo con resortes formativos que fomentan su autodeterminación y las alejan del victimismo paralizador. De la prolífica lista de estudios con interés en esta dimensión, recomendamos uno de Fetterman (1996) por su innovadora propuesta evaluativa acerca de la educación intercultural. Un ejemplo de aplicación de las etapas de esa propuesta fue la evaluación de un conocido programa (*Epikouros*) del Ayuntamiento de Barcelona para la inserción sociolaboral de inmigrantes no comunitarios. Lo que se quería era ayudarlos a utilizar los servicios normalizados municipales -entre ellos, los educativos- y contribuir así a su integración social (para los detalles puede verse Bartolomé Pina y Cabrera Rodríguez, 2000).

Con todo, resulta difícil anular la conexión entre este tipo de competencia y los procesos de comunicación culturalmente situados. Una buena razón nos la proporcionó hace ya tiempo Wolton (1999) cuando distinguió entre «comunicación normativa» y «comunicación funcional». La primera es, precisamente, ese ideal al que antes nos referíamos, la diáfana voluntad de compartir e intercambiar para una mayor comprensión dentro del todo. Por la segunda, lo que conviene entender son necesidades de comunicación en y para un mundo económico, donde lo que realmente importa son los flujos de capital en su versión financiera o administrativa. Tendríamos, pues, dos significaciones básicas de comunicación, que afectarían al sentido y propósitos de la comunicación intercultural y, por extensión, a la misma semántica de la «competencia intercultural». En lectura educativa, puede que no tengamos más remedio que admitir la interpretación funcional de la comunicación intercultural, y del poder que le es inherente, pero hemos de vigilar que no enajene su dimensión normativa, pues de lo contrario no podríamos defender ni el pensamiento crítico, ni las aspiraciones emancipatorias de los humanos, ni la separación de valores e intereses.

En definitiva, tal vez la competencia intercultural sea el colofón de una intervención educativa bien proyectada de cara al mejor desarrollo humano y social en contextos multiculturales (cfr. Mushi, 2004), con tres ingredientes principales:

- a) **Conocimiento:** refiere la comprensión de cómo los diferentes grupos culturales leen el mundo a su manera, a la vista de sus contextos, sus experiencias y sus expectativas. Dejar esto claro es importante porque deshace la errónea asunción de que los grupos humanos coinciden en la forma de ver el mundo, independientemente de sus experiencias.

- b) **Destrezas:** aludimos así a formas prácticas de gestionar la interacción en el aula, tratando de facilitar aprendizajes equitativos, lo que significa dar a cada niño la oportunidad de que aprenda sin imposiciones o constreñimientos de cualquier tipo. Las destrezas integran la aptitud para seleccionar materiales representativos de diferentes tradiciones y, naturalmente, la de saber tratar a cada sujeto como un ser único, amén de mostrar interés por aquello que cada niño puede ofrecer, en función de su bagaje singular, a su aprendizaje y al de los demás.
- c) **Disposiciones:** flexibilidad y respeto por las distintas visiones y perspectivas. No existe un grupo que pueda hacer prescripciones a otros grupos acerca de cómo han de «leer» el mundo. Con un límite: el cuidado de la dignidad y los derechos humanos.

Según sea la orientación que se enfatice, así podríamos especificar subcompetencias dentro de la más genérica competencia intercultural, pero concluyendo siempre lo que, *hic et nunc*, parece fundamental: a saber, que estamos ante un tipo de competencia que implica conocimientos, destrezas y disposiciones o actitudes, aspectos todos ellos en absoluto desgajables cuando, además, el discurso ha empezado a ceder paso a la acción pedagógica mejor dispuesta, en cada circunstancia, para avanzar en términos de equidad y calidad. Una progresión que en la escuela pública, donde la presencia de las familias inmigrantes es nítida, debe evidenciarse, no con más palabras, sino con más hechos.

## BIBLIOGRAFÍA

### Notas

- <sup>1</sup> Véase Real Decreto 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo (BOE 15/03/1997); Orden Ministerial de 26 de marzo de 1997, por la que se regula el procedimiento para la elección de centro educativo y la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de educación infantil, educación primaria y educación secundaria (BOE 1/04/1997); y Orden del 16 de marzo del 2001 por la que se regula el procedimiento para admisión de alumnos en educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en centros sostenidos con fondos públicos (DOG 11/04/2001). En Galicia, esta es también, con carácter general, la orden de referencia para la escolarización de alumnos procedentes del extranjero, aunque con las excepciones que marca la Orden de 20 de febrero del 2004 por la que se establecen las medidas de atención específica a estos alumnos (DOG 26/02/2004). Tales excepciones están presentes en la única disposición adicional que contiene la orden: a) en el caso de las edades de escolarización obligatoria, la escolarización deberá producirse en el momento de la llegada del alumno a Galicia, sin necesidad de que tenga que esperar al inicio del nuevo curso; b) el curso de la educación básica al que se incorporará inicialmente el alumno se determinará tomando en consideración su edad así como el nivel más adecuado para dar respuesta a sus necesidades educativas (...). En ningún caso, se decía en el punto 3 de la misma disposición legal, se producirá la incorporación del alumno en un curso inferior a los dos anteriores al que le correspondería por edad. Asimismo —terminaba— dentro de la edad obligatoria el curso de incorporación pertenecerá a la enseñanza básica, excepto en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales.
- <sup>2</sup> Precisamente una de las pocas publicaciones disponibles sobre las buenas prácticas de educación intercultural en la UE basa una considerable parte de su contenido en la ejemplificación de casos y proyectos con intencionalidad innovadora en el modo de afrontar la integración e inclusión de niños, jóvenes y adultos inmigrantes, tanto en un ámbito local y regional como nacional e internacional.
- <sup>3</sup> Estas tareas pueden implicar aspectos como los siguientes: acompañarle en los cambios de clase, presentarlo a los profesores durante la primera semana, recordarle los horarios, enseñarle el centro y las instalaciones, incorporarlo a las actividades lúdicas de dentro y fuera del colegio, advertirle de las normas del centro o de cada clase, avisarlo del material requerido para realizar las actividades, y otras que hagan más cómoda la vida de la niña o el niño en su nuevo contexto escolar.
- <sup>4</sup> No todos los analistas coinciden, desde luego, en una perspectiva de optimismo cultural. Por ejemplo, Touraine (2000) nos advierte de que la tendencia hegemónica en el mundo no es la comunicación intercultural sino, más bien, la separación cultural.

- 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*. Nueva 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 y 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. y 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 y 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 y 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. y 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 cohesionan el barrio», en *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 16-21.
- MEC. 2006. *Datos y cifras. Curso 2005-06*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC. 2006. *Datos y cifras. Curso 2006-07*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- POZO, J. y 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. y 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. y 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. y M. F. Oliver. 2006. «La escuela y la integración de los menores de origen extranjero», en ALTED, A. y A. Asenjo (coords.). *De la España que emigra a la España que acoge*. Madrid: Fundación F. Largo Caballero y 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 Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- WOLTON, D. 1999. *Sobre la comunicación*. Madrid: Acento Editorial.