



**Universidad de Murcia**

**Facultad de Educación**

**Dpto. Teoría e Historia de la Educación**

**ESTUDIO DE LAS RESPUESTAS SOCIOEDUCATIVAS  
OFRECIDAS A LOS INMIGRANTES EN LA REGIÓN DE  
MURCIA Y PROPUESTA FORMATIVA PARA  
TRABAJADORES SOCIALES Y EDUCADORES SOCIALES**

**Tesis para optar al grado de Doctor, con mención de “Doctorado Europeo”,  
presentada por:**

**ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS, becario del Programa Nacional de  
Formación del Profesorado Universitario**

**Dirigida por los doctores:**

**ANTONIO VIÑAO FRAGO y  
JUAN SÁEZ CARRERAS**

**MURCIA, 2009**



## ÍNDICE

	PÁGINA
PRÓLOGO: ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	9
<b>PARTE TEÓRICA</b>	
INTRODUCCIÓN.....	25
CAPÍTULO I: LA CULTURA Y LA IDENTIDAD .....	33
1. Aproximación conceptual.....	33
2. Globalización y cultura.....	41
3. Sobre la identidad .....	47
CAPÍTULO II: LA INMIGRACIÓN Y ALGUNAS DE SUS CONSECUENCIAS.....	63
1. La inmigración: luces y sombras .....	63
2. El racismo.....	85
CAPÍTULO III: APROXIMACIÓN A LOS SIGNIFICADOS DE LA MULTICULTURALIDAD Y LA INTERCULTURALIDAD.....	93
1. Aproximación al significado de la multiculturalidad .....	93
2. Aproximación al significado de la interculturalidad.....	101
3. La interculturalidad como propuesta educativa.....	107
CAPÍTULO IV: LAS RESPUESTAS DE LA ADMINISTRACIÓN.....	113
1. A nivel estatal: El Plan Estratégico <i>Ciudadanía e Integración</i> (2007- 2010).....	113
2. A nivel regional: El <i>Plan para la Integración Social de las Personas Inmigrantes de la Región de Murcia</i> (2006-2009) .....	123
CAPÍTULO V: LAS RESPUESTAS DE LA EDUCACIÓN.....	137
1. El papel de la Educación ante el hecho pluricultural.....	137
2. Paradigmas y modelos de educación multicultural e intercultural .....	145
3. Educación multicultural y educación intercultural .....	151
4. La mediación intercultural y la comunicación intercultural .....	163

4.1. La mediación y la mediación intercultural .....	163
4.2. La comunicación intercultural .....	179

## PARTE METODOLÓGICA

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	193
---	-----

1. ¿Investigación cuantitativa versus investigación cualitativa? .....	193
2. El proceso de la investigación .....	196

CAPÍTULO VII: LA METODOLOGÍA CUANTITATIVA .....	201
---	-----

1. El cuestionario .....	201
2. Modelo de cuestionario utilizado.....	207
3. Resultados específicos (por ítems) del tratamiento estadístico .....	221
3.1. Cuestiones generales.....	221
3.2. Cuestiones específicas .....	269
3.3. Objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes .....	283
3.4. Funciones .....	298
3.5. Competencias profesionales generales .....	313
3.6. Competencias profesionales específicas.....	344
4. Resultados globales del tratamiento estadístico.....	389
4.1. Cuestiones generales.....	389
4.2. Cuestiones específicas .....	391
4.3. Objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes .....	392
4.4. Funciones .....	394
4.5. Competencias profesionales generales .....	396
4.6. Competencias profesionales específicas.....	398
4.7. Síntesis.....	400
5. Resultados del colectivo de trabajadores sociales (gráficos).....	405
5.1. Cuestiones generales.....	405
5.2. Cuestiones específicas .....	411
5.3. Objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes .....	420
5.4. Funciones .....	430
5.5. Competencias profesionales generales .....	440
5.6. Competencias profesionales específicas.....	460
6. Análisis descriptivo de los datos estadísticos referidos al colectivo de trabajadores sociales .....	491
6.1. Cuestiones generales .....	491

6.2. Cuestiones específicas .....	492
6.3. Objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes .....	493
6.4. Funciones .....	495
6.5. Competencias profesionales generales .....	496
6.6. Competencias profesionales específicas .....	498
7. Resultados del colectivo de educadores sociales (gráficos) .....	501
7.1. Cuestiones generales .....	501
7.2. Cuestiones específicas .....	506
7.3. Objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes .....	515
7.4. Funciones .....	525
7.5. Competencias profesionales generales .....	535
7.6. Competencias profesionales específicas .....	555
8. Análisis descriptivo de los datos estadísticos referidos al colectivo de educadores sociales .....	585
8.1. Cuestiones generales .....	585
8.2. Cuestiones específicas .....	586
8.3. Objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes .....	587
8.4. Funciones .....	589
8.5. Competencias profesionales generales .....	590
8.6. Competencias profesionales específicas .....	592
CAPÍTULO VIII: LA METODOLOGÍA CUALITATIVA .....	595
1. ¿Por qué investigación cualitativa? .....	596
2. Estrategias para la obtención de datos cualitativos: la observación participante y la entrevista .....	599
2.1. La observación participante .....	599
2.2. La entrevista .....	603
2.3. Elaboración de la entrevista .....	605
2.4. La muestra de la entrevista .....	605
2.5. El análisis de contenido .....	606
2.6. Modelo de entrevista a profesionales .....	610
2.7. Modelo de entrevista a inmigrantes .....	614
3. Análisis de los datos cualitativos de las entrevistas a profesionales .....	617
3.1. Formación recibida .....	617
3.1.1. Formación universitaria .....	617
3.1.2. Críticas a la formación universitaria recibida .....	618
3.1.3. Formación continua .....	620
3.2. Labor profesional .....	622
3.3. Críticas a la labor profesional .....	624
3.4. Concepción de la función educativa .....	630
3.5. Percepción personal sobre la inmigración .....	631

3.6. Valoración de la percepción social sobre la inmigración .....	635
3.7. Interculturalidad.....	636
3.8. Objetivos .....	639
3.9. Funciones .....	641
3.10. Competencias profesionales generales .....	643
3.11. Competencias profesionales específicas .....	643
4. Análisis de los datos cualitativos de las entrevistas a inmigrantes .....	645
4.1. Datos socioeconómicos.....	645
4.2. Formación .....	647
4.3. Trabajo .....	651
4.4. Identidad .....	655
4.5. Asesoramiento .....	657
4.5.1. Formal y/o informal .....	658
4.5.2. Educativo .....	660
4.6. Necesidades .....	662
4.7. Interculturalidad.....	664
CONCLUSIONES.....	669
1. Conclusiones referidas al colectivo de profesionales .....	673
1.1. Cuestiones generales.....	673
1.2. Percepción sobre la inmigración.....	673
1.3. Interculturalidad.....	675
1.4. Formación .....	676
1.5. Labor profesional .....	678
1.6. Objetivos .....	679
1.7. Funciones .....	680
1.8. Competencias profesionales generales .....	681
1.9. Competencias profesionales específicas .....	681
1.10. Concepción de la función educativa .....	682
2. Conclusiones referidas específicamente a los trabajadores sociales .....	683
3. Conclusiones referidas específicamente a los educadores sociales.....	685
4. Resultados comparados entre los colectivos de trabajadores sociales y educadores sociales.....	689
5. Conclusiones referidas al colectivo de personas inmigrantes.....	697
5.1. Datos socioeconómicos .....	697
5.2. Formación .....	698
5.3. Trabajo .....	700
5.4. Identidad .....	701

5.5. Asesoramiento .....	702
5.6. Labor educativa.....	703
5.7. Necesidades .....	705
5.8. Interculturalidad.....	706

**PARA UNA PROPUESTA FORMATIVA DE TRABAJADORES SOCIALES Y EDUCADORES SOCIALES**

1. Consideraciones previas .....	709
2. Sobre la formación universitaria.....	719
2.1. En relación a las competencias .....	719
2.2. En relación al Prácticum .....	728
3. Sobre la formación continua .....	733
3.1. El análisis de la realidad .....	737
3.2. Los objetivos.....	739
3.3. Los contenidos .....	741
3.4. La metodología .....	743
3.5. La evaluación.....	757

BIBLIOGRAFÍA .....	763
--------------------	-----

**DOCTORADO EUROPEO. RESUMEN Y CONCLUSIONES EN ITALIANO**

.....	789
-------	-----



## PRÓLOGO: ESTRUCTURA DE LA TESIS

Cuando cursábamos la Licenciatura en Pedagogía se despertó en nosotros el interés por escrutar el mundo de la inmigración, fundamentalmente en lo referido al tipo de respuesta que se le estaba dando en la Región de Murcia y las implicaciones que ello podría tener en el campo educativo. Ese interés fue aumentando durante la realización de los cursos de Doctorado y la Tesina, por lo que, al acabar ésta, hicimos un proyecto de investigación que presentamos en el Ministerio de Educación, sección de Becas de Formación del Profesorado Universitario, para su valoración. En ese proyecto partíamos de una hipótesis que sería el núcleo de la investigación: *La atención a las personas inmigrantes se viene dando en clave asistencial, ignorando en gran medida las posibilidades del trabajo educativo*. Por tanto, el gran objetivo de la investigación era constatar la validez de esa hipótesis, al menos en el contexto de la Región de Murcia. Junto a ese gran objetivo, otros objetivos nos movían a la realización de esa investigación:

- 1- Posibilitar que las personas de diferentes culturas mantengan los referentes sociales, culturales y personales necesarios para vivir con la máxima dignidad posible en un mundo cada vez más pluricultural y globalizado.
- 2- Identificar los diferentes recursos y servicios que la Administración pone al servicio de las personas inmigrantes, especificando lo que puedan o no tener de educativos.
- 3- Valorar las características, los tipos, los diferentes niveles y la metodología de las diversas actuaciones de trabajadores sociales y educadores sociales que trabajan con inmigrantes.
- 4- Conocer, describir y comprender las funciones desempeñadas por los trabajadores y educadores sociales que ejercen su labor con inmigrantes.
- 5- Proporcionar *feedback* informativo a los trabajadores sociales y educadores sociales que trabajan con inmigrantes sobre los resultados de la evaluación de su práctica.

- 6- Diseñar una propuesta formativa que facilite la mejora de las competencias profesionales de los trabajadores sociales y educadores sociales que trabajan con inmigrantes.

El proyecto de investigación fue aprobado, por lo que comenzamos el trabajo en abril de 2005. Ahora, cuatro años después, presentamos aquí los resultados de esos cuatro años en los que, además de la investigación propiamente dicha, hemos desarrollado las labores, actividades y formación que reseñamos en nuestro currículum.

Por tanto, con esta Tesis Doctoral hemos investigado cuestiones relativas al mundo de la inmigración, en general, sobre todo aquellas relacionadas con las respuestas que se vienen dando en la Región de Murcia a la situación de pluriculturalidad, concretamente si están siendo ofrecidas desde el asistencialismo, sin tener en cuenta otras opciones desde la educación. Nuestro propósito fundamental, es, pues, el de tratar de explorar la realidad de los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes y de las propias personas inmigrantes, y más específicamente recoger sus voces, las voces de los protagonistas, opiniones, actitudes, valoraciones, etc., sobre su situación profesional y social. Todo ello desde los parámetros que nos ofrece la investigación educativa.

Además de esas intenciones, en la presenta Tesis Doctoral abordamos cuestiones relativas a la cultura, su relación con la globalización, las luces y sombras de la inmigración, la identidad, el racismo, la multiculturalidad y la interculturalidad, las respuestas desde la escuela, la mediación intercultural, la metodología de investigación y didáctica, la formación de trabajadores sociales y educadores sociales..., cuestiones todas ellas necesarias e ineludibles para comprender el sentido de la investigación.

Así que el interés de esta Tesis estriba tanto en su contenido metodológico (en el que hemos intentado conciliar estrategias y técnicas cuantitativas con otras cualitativas, con lo que ello puede conllevar de gratificante e innovador), como en el sucinto análisis que hacemos de cuestiones teóricas muy de actualidad, cuestiones que podrán ayudar a clarificar el panorama y esperemos también ayuden a desmontar ciertos estereotipos negativos en relación a las personas inmigrantes, y en las reflexiones y propuestas que hacemos para la adecuada formación de los profesionales que trabajan o

van a trabajar con este colectivo. Es decir, también hemos pretendido que esta Tesis tenga utilidad práctica, porque en sus conclusiones y en la propuesta formativa podemos encontrar algunas pautas que esperamos sean de utilidad, aplicables a la mejora de las respuestas dadas a la situación de pluriculturalidad. En este sentido, no negamos que es también nuestra intención que esta Tesis pueda contribuir a la fundamentación y el conocimiento teórico y práctica educativa que supone la pedagogía dirigida a las personas inmigrantes.

Por todo ello, creemos que la presente Tesis puede tener interés por la atención prestada a una temática de actualidad, una temática en expansión en nuestro país y nuestra Región desde hace aproximadamente dos décadas y que va a cambiar nuestras percepciones sobre el futuro.

Por otra parte, la organización de la Tesis en capítulos trata de responder a lo que se ha venido considerando los cánones de una exploración de la realidad social, que puede llegar a ser compleja, guiada por la literatura y por las investigaciones anteriores y, por supuesto, tratando de responder a los objetivos planteados anteriormente.

En el capítulo I analizamos el concepto de cultura y sus diferentes usos, haciendo un sucinto recorrido por los autores que hemos considerado más representativos. En él plasmamos nuestro convencimiento de que la cultura se construye compartiendo significados, que son los que dan sentido a nuestra visión del mundo y nos hacen tener unos u otros comportamientos. Por tanto, sostenemos que la cultura nunca está acabada porque constantemente estamos compartiendo significados como resultado de nuevas percepciones del mundo que nos rodea. La cultura es, pues, un constructo en permanente cambio. Y, en este sentido, parece obvio deducir que todos construimos nuestra propia cultura e identidad mediante el encuentro con los demás. Por tanto, afirmamos que las diferencias culturales no serían un hecho extraordinario, sino algo tremendamente normal, y subrayamos que estar convencidos de esto puede ser la base de la educación intercultural. En definitiva, en este capítulo concluimos que los seres humanos respondemos a la vida culturalmente, pero lo hacemos compartiendo con otros, y esta es la clave de la cuestión: construimos nuestros espacios físicos y normativos compartiéndolos con los demás. Por tanto, la cultura no debe ser lugar de enfrentamientos, sino espacio de intercambio. Ninguna cultura es tan hermética ni tan

singular que no esté influida por otras culturas. Y, a su vez, toda cultura puede ejercer algún tipo de influencia sobre otras culturas.

De la misma manera, en este capítulo reflexionamos acerca de la relación entre globalización y cultura, centrándonos en lo que supuso, al menos a nivel de intenciones, la *Agenda 21 de la Cultura*, una guía para que los gobiernos locales de todas las ciudades del mundo elaborasen políticas concretas y realizables para favorecer el desarrollo cultural, sin exclusión, de grupos o culturas minoritarias, porque la *Agenda 21 de la Cultura* recoge los principios y objetivos que deben presidir e inspirar el desarrollo cultural de todos los ciudadanos, las políticas, compromisos y recomendaciones, a todos los niveles, de gobiernos y organizaciones que tengan algo que ver con la cultura. Su declaración de principios no deja lugar a dudas: *La diversidad cultural es el principal patrimonio de la humanidad*. Es de destacar que la *Agenda 21 de la Cultura* exige a todos los municipios medidas que fomenten la diversidad cultural, absolutamente alejadas de todo intento de homogeneización o integración asimilacionista. En la *Agenda* se dice que se adquiere la plena ciudadanía cuando se tiene el derecho no sólo de acceder al legado cultural de una comunidad, sino fundamentalmente cuando se está en condiciones de incidir y modelar la cultura del contexto en el que se habita.

Igualmente, abordamos en este capítulo I la cuestión de la identidad, haciéndonos la siguiente pregunta: ¿cómo podríamos conseguir que en la realidad pluricultural se puedan llegar a mantener las identidades propias de cada cultura y, al mismo tiempo, obtener un enriquecimiento mutuo? La clave, desde nuestro punto de vista, está en la educación; no sólo en la educación, evidentemente, pero tenemos la gran esperanza de que, a través de ella, se puedan mostrar, entender y conciliar las distintas culturas que integran una sociedad. El problema que ponemos encima de la mesa es que, normalmente, las identidades colectivas se definen negativamente, es decir, se definen en contraposición a otras identidades colectivas: “Nosotros no somos ellos, somos diferentes a ellos”; y este sentimiento es más fuerte que las características comunes que pudiera contener el colectivo “Nosotros”. De ello se desprende que la identidad cultural implica aprendizaje de normas, valores, costumbres, etc., en un proceso complejo y globalizado en el que el encuentro con los otros es fundamental para conseguirla. De ahí que formar la identidad signifique ir hacia el encuentro de los

demás; es decir, significa no el aislamiento sino la capacidad de intercambio entre grupos y culturas. Para intentar clarificar un poco más, en este apartado hemos insertado los modelos de Banks, Bennett y Christensen.

En el capítulo II abordamos cuestiones relacionadas con algunas de las consecuencias de la inmigración, haciendo ver que cuando necesitábamos a los inmigrantes los llamamos con urgencia, y cuando la crisis económica asoma, son los inmigrantes los que sufrirán en primer grado las consecuencias negativas, pero hacemos la salvedad de que no se trata igual al inmigrante que al ‘extranjero’ europeo, ya que sobre éste último no recaen prejuicios ni estereotipos negativos. Por eso afirmamos en este capítulo que el discurso multicultural se produce, fundamentalmente, con los extranjeros procedentes de los países del ‘tercer mundo’, y los programas pretendidamente interculturales también se están desarrollando para ‘atender’ a este tipo de inmigrantes, aunque la realidad es que en muchas ocasiones ‘se integra’ a los inmigrantes arrinconándolos en espacios marginales en los que tienen que competir con otros desheredados del sistema por los escasos servicios presentes en esa zona. Por eso en este capítulo consideramos que, una vez superado el racismo biológico en la sociedad europea- al menos aparentemente-, nos enfrentamos a otro tipo de racismo más sutil pero de efectos igualmente devastadores: el racismo cultural, que no admite la superioridad de una ‘raza’ sobre otra, pero sí de una cultura sobre las demás. Sostenemos en este capítulo que, en todo caso, tanto el racismo biológico como el cultural tienen consecuencias en el ámbito educativo: el racismo biológico justifica una jerarquía natural, una subordinación de unas etnias a otras, e igual debía ocurrir en la sociedad, que debía darse una jerarquía; la educación tendría el papel de formar según las aptitudes naturales. Por su parte, el racismo cultural, basado en las diferencias, justifica la separación por grupos culturales en las aulas.

En el capítulo III nos aproximamos a los conceptos tan manejados como mal interpretados de multiculturalidad e interculturalidad. Subrayamos que la multiculturalidad acepta la existencia de varias culturas en un mismo contexto y tiempo; están unidas temporal y espacialmente pero se puede dar a la vez la suficiente lejanía (en cuanto a percepciones y actitudes) como para evitar la relación entre ellas. Esta situación llega a acentuar las diferencias y crear auténticos guetos, barrios aislados que forman algo parecido a un archipiélago sociocultural. Frente a la multiculturalidad, la

interculturalidad supone la convivencia entre diferentes culturas, pero también el conocimiento de las mismas, la interrelación y la búsqueda de elementos comunes, lo que dará como consecuencia el enriquecimiento cultural de todos. Sostenemos que ello supone, entre otras cosas, cambios de actitudes tanto individuales como grupales, por lo que nadie deberá esperar que el proceso sea corto ni que sea unilateral, porque interculturalidad significa, sobre todo, descentralizar los puntos de vista, ampliar las visiones del mundo; y en esa tarea los ciudadanos occidentales debemos aprender a liberarnos de las posturas etnocéntricas para penetrar en otras ópticas globales mucho más enriquecedoras. Es decir, la interculturalidad va más allá de la comprensión de la compleja relación entre culturas diversas y camina hacia una acción social y educativa que defienda los derechos de todas las culturas a la propia identidad, a la diversidad y a la pervivencia de estilos de vida diferentes.

Por eso, y teniendo en cuenta esas acepciones, en este capítulo hablamos también de que la interculturalidad, como propuesta educativa, tendría como gran objetivo la construcción cultural llevada a cabo en ámbitos pluriculturales, con lo que se introduce una perspectiva dinámica del hecho socioeducativo y no se limita al espacio escolar, pues tiene en el ámbito extraescolar un enorme campo de actuación a través de la educación social. Por esta razón afirmamos que la educación intercultural es, también, una *educación política* en un sentido amplio de la política como organización de la vida cívica, en el que el principio metodológico puede ser el de establecer una didáctica comunicativa.

En el capítulo IV damos cuenta de las respuestas de la Administración a la situación de pluriculturalidad, recogiendo los postulados del Plan Estratégico *Ciudadanía e Integración (2007-2010)*, a nivel estatal, y del *Plan para la Integración Social de las Personas Inmigrantes de la Región de Murcia 2006-2009*.

En el capítulo V hablamos de las respuestas educativas, centrándonos fundamentalmente en las institucionales, sobre todo la escuela pública. Constatamos cómo en España la escuela pública ha intentado responder a los retos de la situación de pluriculturalidad como ha podido, sin tiempo para poder digerir el rápido cambio en la estructura social. Primero intentó integrar a los alumnos inmigrantes mediante la asimilación y la compensación, ambas apoyadas en las teorías del déficit, y ahora

intenta ofrecer una educación multicultural. El último paso será llegar a la interculturalidad, pero sostenemos que no sólo necesita medios materiales y humanos, nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas para llegar al diálogo y reconocimiento intercultural, porque no debemos olvidar que, en general, los patrones educativos tienden a la homogeneización; las instituciones educativas han sido y son en muchos casos un instrumento de homogeneización cultural, un instrumento de normalización y asimilación que sigue los patrones de la cultura dominante establecida mayoritariamente, lo que significa ya un sesgo importante y un obstáculo para conseguir los objetivos de la interculturalidad. Por ello, afirmamos que es difícil que las instituciones educativas, sobre todo la escuela, cambien en su organización y funcionamiento si no se cambian ciertas estructuras sociales, aquellas que impiden la comprensión, el diálogo y el intercambio entre culturas. Esto, evidentemente, supondría cambiar los patrones generales de la educación misma, la revisión a fondo del currículum y una formación diferente del profesorado, sobre todo dirigida al cambio de mentalidad, pero también una educación que se proyecte más allá de los muros de las instituciones educativas y se prolongue hacia los padres y madres, la Administración educativa y las propias editoriales de los libros de texto, los medios de comunicación y, en definitiva, a toda la sociedad.

Para intentar clarificar un poco más la temática, en este capítulo hablamos también de paradigmas y modelos de educación multicultural e intercultural, haciendo una sucinta descripción de los más utilizados. Nos decantamos por modelos sociocríticos porque tratan de comprometer a todos los implicados en los procesos educativos: educadores, profesores, alumnos, padres, agentes sociales, etc., al tiempo que pretenden cambiar las condiciones sociales que cercenan las posibilidades de diálogo libre y abierto entre todas las culturas.

Apostamos igualmente en este capítulo por una educación intercultural como alternativa a los modelos educativos monoculturales porque, frente a la perpetuación de la cultura única, acepta la complejidad de cada ser humano y de su cultura, reconoce que todos somos pluriculturales. Afirmamos que ya no podemos seguir considerando la educación como un recurso permanente-compensatorio, sino que es urgente crear las condiciones necesarias para que las personas de otras culturas dispongan de procesos educativos que les permita descubrir su situación personal y contextual y, desde ahí,

profundizar colectivamente en el conocimiento y la transformación de las situaciones que consideren susceptibles de cambiar.

Tenemos en cuenta que la educación multicultural es defendida como un alegato en favor de la tolerancia, pero sabemos también que no tiene entre sus objetivos la modificación de los modelos etnocéntricos porque niega los aspectos estructurales del racismo, tanto en la sociedad como en el sistema educativo, que ignora elementos tan determinantes en las relaciones sociales como la posición económica, el acceso a los recursos y la discriminación en materias de empleo, vivienda, etc. No ocurre así con la educación intercultural que, heredera de esas tradiciones, nace en un contexto sociopolítico que ha ido evolucionando desde posturas asimilacionistas en la atención a las diferencias culturales hacia otras posiciones en las que esas diferencias son abordadas en el marco de valores democráticos de equidad y participación social. Decimos en este capítulo que estamos convencidos de que la educación intercultural debe desarrollar elementos cognitivos y comunicativos que faciliten las relaciones sociales entre culturas, pero siempre desde posiciones de igualdad real, tanto a nivel jurídico como político, social y económico.

En cualquier caso, también dejamos claro que es bastante ingenuo creer que las instituciones educativas, por sí solas, puedan conseguir una auténtica interculturalidad; ésta, sin duda, debe contemplarse desde plataformas más amplias y complejas. La educación intercultural supone plantear mucho más que estrategias educativas; es sacar a la luz los conflictos que subyacen en nuestra sociedad, vinculados a situaciones que van más allá del sistema educativo.

Por último, hablamos de la mediación intercultural por lo que tiene de novedosa en el ámbito educativo y porque crea no pocos conflictos de competencias profesionales. Remarcamos que, para nosotros, la figura profesional pertinente y necesaria para cumplir las tareas de fomento de la comunicación intercultural debe ser la del educador social, que por supuesto puede tener como una de sus funciones la de mediador, aunque en España se esté potenciando la figura del mediador como un profesional diferente al educador social. En todo caso, creemos que la mediación intercultural puede ser un elemento fundamental en la integración de personas de otras culturas porque puede intervenir a niveles de toma de conciencia en la prevención y

solución de conflictos y en la modificación de las actitudes de los diferentes agentes sociales. Esto es fundamental porque puede permitir la adaptación de personas inmigrantes sin que éstas pierdan su identidad. Pero no obviamos que, aunque actualmente la mediación intercultural esté en auge, su expansión no va acompañada todo lo que debiera en cuanto a la fundamentación teórico-conceptual.

En el capítulo VI penetramos en la metodología de la investigación. A la hora de optar por un determinado enfoque, en nuestro caso consideramos (sin exclusiones preestablecidas) que la perspectiva cualitativa se ajusta mejor a las complejas y variables realidades de la sociedad pluricultural y es más útil y valiosa para el enriquecimiento profesional del investigador e indirectamente para el enriquecimiento de los colectivos profesionales. Sin embargo, y puesto que la discusión paradigmática tiende a plantearse en torno a tres perspectivas (positivista, interpretativa y crítica), en la presente investigación, y en lo que a metodología se refiere, hemos optado por un cierto eclecticismo, integrando distintas técnicas y estrategias, unas más cuantitativas (cuestionario) y otras más cualitativas (entrevista), con el fin de buscar una fórmula apropiada para responder a las pretensiones de la investigación y abarcar las distintas vertientes esbozadas en el proyecto inicial.

De este modo, tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa nos han sido necesarias y han demostrado que pueden funcionar conjunta y complementariamente, asumiendo que la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones.

El capítulo VII está dedicado a la metodología cuantitativa, que nosotros hemos interpretado fundamentalmente con la utilización del cuestionario. En consonancia con los objetivos planteados en nuestra investigación, consideramos necesario y oportuno hacer una primera aproximación descriptiva a la realidad. Para ello elaboramos un cuestionario, estudiamos su validez de constructo, realizamos un estudio piloto para depurar el instrumento de recogida de información y lo aplicamos para obtener datos que nos permitieran, a su vez, construir nuestra entrevista semiestructurada, que era el instrumento que cualificaría la investigación porque nos permitiría matizar y profundizar las informaciones recogidas en el cuestionario. Todo ello nos daría la posibilidad de explicar el tipo de atención de los profesionales que ejercen su labor con

personas inmigrantes (fundamentalmente trabajadores sociales y educadores sociales), si lo hacen desde posiciones educativas o administrativo-asistenciales. A partir de las informaciones del cuestionario, y de las extraídas de las entrevistas posteriormente, haríamos nuestra propuesta para la formación de esos profesionales, otro de los objetivos de nuestro proyecto.

El cuestionario utilizado tenía un carácter exploratorio, intentando rastrear las competencias, funciones, etc., de los profesionales, por lo que no hemos utilizado todas las posibilidades del programa informático, porque actualmente disponemos de potentes programas para el tratamiento de los datos obtenidos. Paquetes estadísticos de gran prestigio como es el SPSS, en sus diferentes versiones, que hemos utilizado en esta investigación, concretamente la versión 13.0, disponen de un gran número de posibilidades que permiten realizar los cálculos correspondientes a los diversos planteamientos teóricos. El objetivo del cuestionario era describir e interpretar, con la suficiente claridad y contundencia, la actuación profesional de quienes trabajan con personas inmigrantes, atendiendo sobre todo a aquellos elementos que nos proporcionan la base para el conocimiento más aproximado y ajustado posible, y contextualizado, de la labor de estos profesionales con personas inmigrantes. De ahí la distribución de los ítems en el cuestionario y la utilización de la escala tipo Likert, con valoraciones de “Nada”, “Poco”, “Regular”, “Bastante” y “Mucho”.

Si en el capítulo anterior hablábamos de la metodología cuantitativa, en el capítulo VIII dedicamos nuestra atención a la metodología cualitativa, porque, desde el punto de vista académico-científico, nos parece pertinente y necesario que surjan investigaciones de este calado. Podemos decir que una investigación que se centre en las personas pero no cuente con ellas como protagonistas, no les permita reflexionar, aportar sus creencias, experiencias, necesidades y conocimientos, simplemente se quedará en el terreno descriptivo, tan frecuentemente encontrado en investigaciones sociales, y no permitirá descubrir y ahondar en las cuestiones fundamentales que interesan a las personas investigadas. Por ello, nosotros defendemos la necesidad de realizar investigación cualitativa complementaria de la cuantitativa, en la que tanto los profesionales que desarrollen su labor en el ámbito de la inmigración, como los propios inmigrantes puedan aportar todo lo que consideren significativo.

Para el propósito de nuestra investigación, optamos por la elección de una entrevista semiestructurada con el fin de que, sin confeccionar unos tópicos (o preguntas) totalmente abiertos que dieran lugar a que no se trataran todos los temas que nos interesaba explorar, sí fuera posible el desarrollo de una entrevista no directiva (pero intencional, pues ya partíamos de los datos cuantitativos extraídos del cuestionario) que nos permitiera encontrarnos con las personas protagonistas seleccionadas, e intentar comprender la visión que tienen de sus vidas, sus experiencias, su medio, circunstancias....

Después de estos capítulos nos adentramos en las Conclusiones, abiertas porque así es la realidad: abierta y cambiante, y no podíamos aventurarnos mucho más de lo que lo hemos hecho.

Finalmente, acabamos nuestra Tesis con la propuesta formativa, partiendo de que hemos pretendido bajar del ‘pedestal’ universitario y acudir a los profesionales de la práctica para que nos explicaran lo que hacen y por qué lo hacen, pero también cómo podrían mejorar su formación en función de los retos que les plantea la situación de pluriculturalidad. Puesto que la intención de nuestra Tesis era no sólo conocer cómo piensan y actúan trabajadores sociales y educadores sociales que trabajan con inmigrantes, así como la percepción que de ese trabajo tienen los mismos inmigrantes destinatarios de actuaciones profesionales, sino también ofrecer claves para una propuesta de formación profesional, y dado que en los cuestionarios, y sobre todo en las entrevistas, tanto trabajadores sociales como educadores sociales ponían algunos reparos en su formación universitaria, fundamentalmente en la escasez de prácticas, nuestra propuesta formativa también dedica una página a lo que creemos deben ser las líneas básicas de la formación académica, teniendo en cuenta la filosofía de la Convergencia Europea y la formación en competencias. De este modo, nuestra propuesta formativa tiene dos apartados claramente definidos: uno dedicado a la formación universitaria, con incidencia en las competencias necesarias para ejercer esta profesión, y en el Prácticum, y otra más dirigida a la formación continua.

Evidentemente, la formación universitaria de educadores sociales y trabajadores sociales es diferente, pero, como reflejamos en las Conclusiones, en el mundo de la práctica profesional encontramos a educadores sociales que están realizando funciones

propias del trabajo social y, de la misma manera, hemos entrevistado a trabajadores sociales que fueron contratados como educadores sociales, aunque no actúan en puridad como tales, fundamentalmente por la falta de preparación para realizar funciones educativas. Esta situación se da porque la relación contractual o la oferta laboral que en su día sacó a concurso la Administración no distinguía entre ambos profesionales. Por tanto, y dada esta situación, si queremos que las respuestas ofrecidas a los inmigrantes no sean dadas sólo en clave asistencial, sino también educativa, en la formación continua de trabajadores sociales y educadores sociales, sobre todo de los primeros cuando actúan, sin serlo ni estar capacitados, como educadores sociales, debemos ofrecer recursos pedagógicos a esos profesionales. Ello sin perjuicio de que sigamos reivindicando la presencia de educadores sociales allí donde haya un espacio social susceptible de intervención socioeducativa (como es el caso de la inmigración), que deba ser atendido desde supuestos y prácticas educativas. Pero también la Universidad y los responsables del Ministerio de Educación deben poner de su parte, porque, como reflejamos en la propuesta formativa, en el Libro Blanco de Trabajo Social hay muchas competencias y funciones que son claramente educativas, propias de la Educación Social. No se trata de enfrentar a ambos colectivos profesionales, pero sí de que de una vez por todas, el educador social sea reconocido y considerado como un profesional de la acción social que desarrolla funciones educativas, un especialista en la intervención socioeducativa que no debe ser utilizado por la Administración en labores asistenciales; ni el trabajador social debe (ni puede) actuar como educador social.

Teniendo en cuenta esta precisión, en nuestra propuesta formativa distinguimos entre competencias de uno y otro profesional en cuanto a la formación universitaria, aunque es evidente que también hay competencias que deben compartir, y de hecho comparten, y que, además, estamos abogando por el trabajo interdisciplinar. Sin embargo, en la formación continua, y para dar respuesta a la situación comentada anteriormente y a las demandas de los propios inmigrantes, sí que proponemos una formación que pudieran compartir ambos colectivos profesionales, y desde luego, desarrollada desde la óptica pedagógica. Así ‘reciclaríamos’ a los trabajadores sociales que están actuando como educadores sociales. Pero, insistimos: es el educador social quien debe dar respuestas socioeducativas a los inmigrantes, y no el trabajador social.

También hemos tenido en cuenta que la mayoría de los profesionales manifiestan la necesidad de una mayor formación, porque afirman que la recibida en la Universidad fue demasiado básica y poco orientada a la práctica profesional, por lo que han necesitado complementar su formación con muchas horas prácticas como voluntarios y con cursos formativos para poder enfrentarse con ciertas garantías a su labor con personas inmigrantes; y nos sugieren modificaciones en el currículum para mejorar la formación universitaria, sobre todo, aumentando las horas prácticas de cada asignatura y el Prácticum de las diferentes titulaciones. A esto unimos que su actitud ante la formación continua es muy positiva: la mayoría manifiesta su deseo de ampliar sus conocimientos, habilidades y competencias para poder ejercer mejor su profesión; y por ello se están ‘reciclando’, siempre que pueden (aclaran), con la asistencia a cursos, jornadas, seminarios y otros eventos.

Por último, reflejar en este Prólogo que en todo momento nos ha animado un espíritu discente, y, con voluntad sistematizadora, pero sobre todo didáctica hasta donde hemos podido ejercerla, hemos podido confrontar la fuerza de los argumentos en un amplio diálogo con diversos autores que son reconocidos especialistas en el tratamiento educativo de la pluriculturalidad, pero también hemos acudido a las voces de los protagonistas: profesionales fundamentalmente del trabajo social y la educación social y a los propios inmigrantes. Así, la investigación que presentamos intenta contribuir a un mejor conocimiento de las respuestas que la sociedad de acogida ofrece a los inmigrantes a través de sus instituciones y profesionales. En posteriores investigaciones deberemos comprobar si las actitudes profesionales han cambiado o si seguimos usando el asistencialismo como método de integración.



# **PARTE TEÓRICA**



## INTRODUCCIÓN

No podemos entender realmente el debate sobre la inmigración si no tenemos en cuenta una imagen amplia de lo que está sucediendo en el mundo. De lo contrario, contemplar la inmigración desde una perspectiva nacionalista, nos llevará a distorsionar la realidad. En el mundo existen actualmente muchos focos de tensión, violencia y guerras no declaradas como tales, pero también es verdad que no se ha producido ningún conflicto global desde la II Guerra Mundial. Y esta ausencia de conflicto mundial a gran escala ha permitido, entre otras cosas, que se haya dado una verdadera revolución tecnológica, se haya globalizado la información y la economía, y se haya intensificado el contacto entre países. En este marco parece que *los unos* pueden conocer mejor a *los otros*, aunque la realidad demuestra que esto no tiene porque ser así, fundamentalmente, dice Todorov (2008, p. 18), por el histórico *miedo a los bárbaros*, ese miedo que las sociedades autodefinidas como avanzadas y cultas siempre han tenido de quienes no formaban parte de su cultura.

De este modo, asistimos en nuestro contexto occidental a una gran revolución en los modos de pensar y actuar, de relacionarnos con los otros, que engloba todos los ámbitos de nuestra existencia (Giddens, 2000, p. 69). Esto, entre otras razones, porque el mundo (y especialmente la sociedad europea) es cada vez más plural y complejo, como consecuencia de la inmigración y el consiguiente aumento de la diversidad en la composición cultural de los grupos humanos. Ello ha hecho que nuestra cultura, nuestra escala de valores y nuestra convivencia hayan sido afectadas de alguna manera. Y no es que la situación de diversidad cultural sea nueva para España, porque históricamente han convivido varias culturas en nuestro país, pero nunca se había dado la situación de pluriculturalidad de una manera tan heterogénea como se da en la actualidad, ni el fenómeno se había dado en tan poco tiempo. La transformación operada en España es realmente espectacular. Mientras que en la pasada década una de cada 60 personas era inmigrante, ahora lo es una de cada 10.

Entonces, si reflexionamos acerca de la educación más pertinente en el tercer milenio, en esta época de aumento constante de la movilidad real (inmigrados, refugiados, prófugos, 'ilegales', turistas, investigadores, industriales), y virtual

(televisión, cine, internet), es necesario antes de todo recordar que la emigración de seres humanos ha existido siempre: el escenario más probable de la historia del hombre supone una red permanente de intercambios no solamente culturales, sino también genéticos entre poblaciones diferentes. Según los estudios más autorizados de paleontología, arqueología, lingüística histórica y genética (por ejemplo, los de R. Lewontin o los de L. Cavalli-Sforza), el origen único de *todos* los hombres se ubica entre África del Sur, África oriental y Oriente cercano. En consecuencia de ello, es preciso ante todo acabar con el prejuicio (y error científico) de la existencia de una pluralidad de razas: *la única raza presente sobre la tierra es la humana*. Pero si es cierto que los seres humanos son *todos parientes* (tienen orígenes comunes, presentan un ADN compatible, hablan idiomas distintos, pero con raíces iguales) es igualmente cierto que son también *todos diferentes*: no podemos negar que en el curso de los milenios se han desarrollado no sólo culturas, sino también características somáticas diferentes. El origen mismo de la vida y de la existencia humana se funda en la diferencia (Portera, 2009).

Así, a pesar de que han existido siempre comunidades con diferencias culturales, nunca como en la fase histórica actual de las globalizaciones los encuentros-desencuentros acaecen de una manera tan drástica y continua. A la luz de ello, la pedagogía está llamada a interrogarse sobre la mejor forma de educación frente a tantas diferencias en el plano étnico, lingüístico, religioso, axiológico y cultural. ¿Cuáles serán los valores a promover?, ¿a qué antropología, teleología y metodología hacer referencia?, ¿cuáles serán los contenidos a difundir, los métodos a emplear, los objetivos a perseguir, frente a todas las diversidades existentes en el mundo? Lo que parece claro es que ya no se deben proponer modelos monoculturales dirigidos a difundir idiomas y valores nacionales. Pero, como pregunta Portera (2009): ¿cómo poder respetar todas las diversidades, si la finalidad de la educación es precisamente la de modificar la identidad y la cultura del educando?

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 13, reconoce el derecho de toda persona a salir de cualquier país, así como el derecho a regresar al de origen, pero es un derecho truncado por el derecho que tiene cada país a autorizar la entrada de extranjeros en las condiciones que ese país determine. La salida es libre, pero no así la entrada a otro país, sin la que no cabe que pueda realizarse el derecho a

emigrar. La emigración es un derecho de cada persona; pero la inmigración un derecho que cada Estado se reserva.

También es muy conocida la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, adoptada por la 31ª Reunión de la Conferencia General (París, 2 de noviembre de 2001), que proclama que la riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante. Con esta Declaración los Estados reafirmaban la convicción de que el diálogo intercultural es el mejor garante de la paz y la convivencia, al tiempo que se rechaza la tesis del choque de culturas. Importante es también en esta Declaración el reconocimiento de que *la diversidad cultural es una categoría de patrimonio común de la humanidad*, tan necesaria, se dice, como la diversidad biológica es para los organismos vivos. Diversidad cultural entendida como patrimonio dinámico, como proceso que garantiza la supervivencia, que aspira a evitar toda tentación segregacionista y fundamentalista.

Esta declaración también se acompaña con grandes líneas de actuación como formidable herramienta de desarrollo, capaz de humanizar los procesos de globalización y mundialización. Son orientaciones generales que cada país debe desarrollar en sus contextos específicos:

- Profundizar el debate internacional sobre los problemas relativos a la diversidad cultural, en particular los que se refieren a sus vínculos con el desarrollo y a su influencia en la formulación de políticas, a escala tanto nacional como internacional.
- Establecer principios y normas tendentes a la cooperación, promoción y salvaguarda de la diversidad cultural.
- Favorecer el intercambio de conocimientos y prácticas recomendables en materia de pluralismo cultural, con miras a facilitar la inclusión y la participación de personas de diversas culturas.
- Considerar los derechos culturales como parte indisoluble de los derechos humanos.

- Apoyar la diversidad lingüística.
  
- Alentar, a través de la educación, la toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes.
  
- Fomentar la *alfabetización electrónica* como instrumento capaz de reforzar los programas educativos multiculturales.

Es decir, se trata de plantear, frente al mundo unilateralista de los más poderosos, la posibilidad de una *res pública* mundial, un espacio de derechos y de deberes compartidos, un proyecto de civilización en la época de la mundialización. Lo que significa buscar valores comunes, reparto de la riqueza, lucha contra la pobreza, transmisión de saber y conocimientos, ayuda al desarrollo, organización común de flujos de población, control del medio ambiente, etc. En este sentido, Mauricio Beuchot (2004, pp.1-8) nos dice que debemos pensar que hay algo universal o general en el ser humano que comparte con las demás culturas, pero, a la vez, hay también diferencias culturales que dan sentido y riqueza a la existencia. Sería como un pluralismo bien planteado, ecléctico y mestizo, como el que se da en la mayoría de las culturas. Es una postura que intenta preservar las diferencias culturales en el seno de una sociedad, pero con la obligación de ponerlas sobre la mesa para intentar establecer consensos con personas que tienen otras culturas y presentan diferentes visiones de la vida. Dicho de otro modo, no aislándolas o cerrándolas, sino abriéndolas a la crítica y al contacto de los demás. No se debe renunciar, por tanto, a la propia identidad, pero tampoco esa identidad particular puede impedir la convivencia en la diversidad.

En la sociedad compleja, pluricultural y globalizada en la que nos ha tocado vivir, es urgente reconocer a la educación un rol de primer orden para la promoción de las *relaciones interculturales*. Relaciones que conllevan diversas visiones del mundo, frecuentemente opuestas entre ellas; implican actitudes de empatía y de sensibilidad; requieren la habilidad de saber interpretar los símbolos de los otros; conllevan procesos de adaptación y de aprendizaje; comportan acciones combinadas y colaboraciones que produzcan un resultado total mayor de la suma de los resultados individuales, buscando encontrar soluciones integradas (Garcea, 1996, p. 15). Y, a juicio de Agostino Portera

(2006 a), la respuesta pedagógica más coherente a la nueva situación (la globalización de los seres humanos y de sus formas de vida, la creciente copresencia de una pluralidad de usos, costumbres, idiomas, formas de comportamiento y religiones) parece estar contenida en el concepto de *pedagogía intercultural*, que puede considerarse como una verdadera *revolución pedagógica*.

Así que, se han depositado muchas expectativas sobre la capacidad de la educación para resolver los problemas sociales que pudieran resultar de la convivencia pluricultural. Y, en este sentido, creemos que si la educación quiere cumplir con este objetivo, debe tener claro cuál es el concepto de cultura, de hombre y de interculturalidad que debe manejar. Si estamos convencidos de que el fin último de la educación es la formación integral de la persona, para ello es indispensable el desarrollo armónico de las distintas capacidades comunes a todas las personas, al tiempo que usamos enfoques individualizadores que permitan conformar la propia identidad dentro del respeto a la diversidad y a la diferencia (García, Sáez, y Escarbajal de Haro, 1999a). Desde nuestro punto de vista, éste debe ser uno de los grandes objetivos de la educación intercultural. Pero, como expresa Giddens (1999, p.12) los ideales y las buenas intenciones deben plasmarse en posibilidades reales, en concreciones. Necesitamos saber qué tipo de sociedad queremos construir, pero también necesitamos saber las formas concretas de acercarnos a la consecución de ese tipo de sociedad que diseñamos.

Debemos ser conscientes, porque es una realidad innegable, que la mayor parte de los sistemas educativos europeos son nacionalistas y promueven la bondad de la identidad nacional, idealizándola, como si fuese la encarnación de todas las virtudes. Entonces, la pregunta es: ¿cómo llegar a ser plurales en una sociedad democrática al tiempo que mantenemos nuestra identidad?, ¿cómo hacer compatibles la diversidad y la unidad? Y, más en el horizonte: ¿cómo dar cabida a la diversidad cultural sin lesionar la igualdad que, en justicia, se debe a todos los ciudadanos, independientemente de la cultura de origen? Conjuguar el respeto y la comprensión de las diferentes culturas para lograr una convivencia pacífica y potenciar las relaciones de intercambio y de ayuda mutuas dentro del territorio mundial donde las barreras casi han desaparecido totalmente, son retos de compromiso para la educación, porque, a veces, en la comunicación entre lenguas y culturas distintas hay incomprensión e intolerancia cuando no cierta hostilidad. Debemos educar a los ciudadanos en el convencimiento de

que las culturas no se contraponen sino que se complementan y se enriquecen mutuamente, por lo que el sistema educativo debe jugar un papel crucial para lograr el encuentro entre las culturas mayoritarias y las minoritarias, colaborar en la lucha contra el racismo y la xenofobia y contra cualquier tipo de discriminación. Por eso se dice que la educación intercultural es una de las principales esperanzas para lograr un futuro en donde la comprensión y la solidaridad sean la base de la relación entre hombres y mujeres de diferentes culturas (Bueno, 1999, p. 58). Pero, como también sostiene Bueno, tampoco se debe olvidar que las propuestas educativas concretas están muy relacionadas con el entorno sociopolítico en el que nacen, por lo que deberemos estar muy atentos a ese contexto a la hora de plantear y desarrollar programas educativos tendentes a la interculturalidad.

Nunca como hoy ha sido tan importante el diálogo y la comunicación entre personas de diferentes culturas, cualquier tipo de comunicación y desde todo tipo de canales. Y, evidentemente, si apostamos por la educación intercultural es prioritario plantear qué tipo de conocimiento multicultural debemos tener y cómo debemos comunicarnos y actuar educativamente en las situaciones de pluriculturalidad para llegar en un futuro próximo a una sociedad intercultural (Antón *et al.*, 1995). Pero todo comienza, debe comenzar, con el conocimiento del otro, de las demás culturas, y ello a través de instrumentos variados; después vendrá la intervención desde la educación. Todos miramos las situaciones sociales desde nuestro punto de vista sociocultural, evidentemente, pero también debemos hacer un esfuerzo por verlas desde la posición cultural de los demás, intentando profundizar en las razones culturales de todos los puntos de vista.

En todo caso, creemos que la cuestión importante a plantear respecto al papel de la educación es en qué condiciones de justicia e igualdad se negocia la integración para que los grupos minoritarios puedan oponerse a la asimilación que muchas veces encierra la propia integración. Si hablamos de integración, hemos de tener en cuenta estos requisitos mínimos (Recasens, 2004, p. 5):

- a) Obtener un espacio social legitimado.

- b) Tener el derecho y la posibilidad de preservar e incrementar el patrimonio cultural.
- c) Compartir con igualdad de oportunidades y equitativamente el acceso a los bienes y servicios de la sociedad.
- d) Adquirir tanto derechos como obligaciones no discriminatorios.

Es evidente, como decíamos al principio, que el fenómeno migratorio no debe ser considerado de manera aislada, sino vinculado a otras circunstancias y condiciones sociales como la globalización de los mercados, la expansión de los medios de comunicación, el aumento y abaratamiento de los transportes, la desintegración social y económica de los países emisores de emigrantes..., pero, en todo caso, es también innegable que, junto a esas circunstancias y situaciones socioeconómicas mundiales, no hemos de olvidar algo importantísimo: los problemas económicos, sociales, políticos, culturales y personales que sufren los inmigrantes y el impacto de la propia inmigración en los países receptores, que resultan inabordables e indescifrables si se consideran sólo como problemas exclusivos de los primeros (Zamora, 2005); y con ‘soluciones’ pensadas sólo para los inmigrantes, excluyendo a la población autóctona. En el fondo, lo que estamos queriendo hacer notar es que los problemas de ‘integración’ no los generan solamente los inmigrantes (Pajares, 2005). Las condiciones de trabajo, vivienda, socialización, etc., no dependen de una especie de determinismo, ni de supuestas carencias de los inmigrantes, sino de la forma como está organizado el mercado de trabajo y de la actitud de la sociedad receptora (Rodríguez, 2007; Pedreño, 2005, p. 76; Briceño, 2004, p. 202). Por todo ello, creemos que considerar a los inmigrantes como destinatarios exclusivos de las políticas de integración es una posición abocada al fracaso. Supone el conocido error de sectorializar las políticas sociales como si todas ellas no estuviesen entrelazadas e interrelacionadas.

Así que el discurso de la integración es insuficiente. Sería mucho más adecuado hablar de construir una sociedad integrada e integradora, y no tanto de integración de uno u otro grupo social o cultural (Checa y Arjona, 2006). Ello, naturalmente, implica redefinir las políticas sociales, laborales, económicas..., en definitiva redefinir el tipo de

sociedad en la que vivimos y en la que queremos vivir en el futuro. Y esto último, desde nuestro punto de vista, pasa irremediablemente por la educación intercultural.

Pero, teniendo en cuenta todo lo anterior, también somos conscientes de que cuando se habla de atención a personas inmigrantes se piensa mucho más en respuestas asistenciales que en respuestas socioeducativas. Existe el convencimiento de que lo más urgente es también lo más necesario e importante. Evidentemente, no estamos de acuerdo con ese supuesto, una cosa es lo urgente y prioritario, y otra bien distinta lo importante, y de ahí que en esta investigación nos propongamos escrutar el tipo de respuestas que se da a las personas inmigrantes y el papel que tanto la asistencia como la educación juegan y deben jugar en esas respuestas.

## CAPÍTULO I: LA CULTURA Y LA IDENTIDAD

### 1. Aproximación conceptual

El término *cultura* procede del latín, concretamente del verbo *colere* (cultivar). De ese término derivaron otros dos también relacionados con el trabajo de la tierra: *cultum* (agricultura) y *cultus* (campo cultivado). Después, según nos explicó Gustavo Bueno (1996, p. 49), la palabra *cultura* comenzó designando una propiedad subjetiva, semejante a *educación*, o *formación*, pero acabó por transformarse en un significado objetivo: cultura como conjunto de cosas valiosas, ello con el fin de unir a los grupos sociales en torno a realidades objetivas. Y sabemos que tradicionalmente la cultura se ha presentado como un conjunto de conocimientos y competencias cognitivas generales, también como los modos de vida de una comunidad concreta, pero ahora parece que este concepto camina más hacia la consideración global como sistema de actitudes, valores, creencias y conocimientos ampliamente compartidos en el seno de una sociedad y transmitidos de generación en generación (Sánchez y Ordóñez, 1997, p. 145).

Para intentar clarificar un poco más, hemos hecho un sucinto recorrido por el concepto de *cultura*. Por un lado, tenemos la clásica definición de Tylor (a veces citado como Taylor, 1871, 1929) inserta en la primera página de su conocido libro *Primitive Culture*: “La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos o capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”. Por su parte, Kroeber y Cluckhohlm (1952, p. 283), tras revisar un número aproximado de 200 definiciones sobre cultura, elaboraron una propia que pretendía ser de síntesis: “La cultura consiste en pautas de comportamiento explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo central de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas

de culturas pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción y, por otra, como elementos condicionantes de la acción futura”.

La cultura, escribió Bronislaw Malinowski (1981, pp.35-36), es un gran instrumento que permite al hombre afrontar los problemas concretos y precisos que se le plantean. Este autor definió la cultura en relación al metabolismo humano (referido tanto a alimento como a la influencia que éste tiene en el tamaño y lugar donde se habita); supervivencia física (sobrevivir frente a otros y al medio); reproducción (comportamiento sexual, división de roles familiares, jerarquía, etc.); salud (comportamientos saludables y no saludables); y confort (comodidad y bienestar). Y Camilleri (1985, p.25) define la cultura como "El conjunto más o menos interrelacionado de los significados adquiridos, los más persistentes y los más compartidos, que los miembros de un grupo, por su afiliación a ese grupo, son llevados a distribuir de forma prevaleciente sobre los estímulos procedentes de su entorno y de ellos mismos. Estos estímulos inducen a unas actitudes, unas representaciones y unas conductas comunes valoradas, que tienden a asegurar su reproducción por vías no genéticas".

Para Moodley (1986, p. 69) la cultura “Es una forma de pensar, ser y sentir. Es una fuerza rectora que anima a un grupo significativo de individuos unidos por una lengua común que comparten las mismas costumbres, hábitos y experiencias”. Y para Clifford Geertz (1987, pp. 20-51) la cultura es una trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, para conducir sus acciones: “El concepto de cultura que propugno... es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre, y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”. Sería como una entramada red de significados que utilizamos en los actos de comunicación, que tiene mucho que ver con nuestra relación con el medio. El salto que da este autor es que no se detiene en las clásicas categorías de costumbres, tradiciones, conocimientos, etc., sino que hace hincapié en los significados que controlan nuestras vidas.

Naturalmente, también la UNESCO ha definido la cultura, y lo ha hecho afirmando que es el modo en que una comunidad organiza y clasifica la realidad, usa símbolos específicos para comunicarse y tiene determinados modos de comportamiento sujeto a normas específicas que son compartidas por todos los miembros de una comunidad, todo ello tendente a crear sistemas sociales integrados e interrelacionados, con gran capacidad de adaptabilidad. Más concretamente, en dos Conferencias mundiales (México, 1982 y Estocolmo, 1998) este organismo internacional definió la cultura de manera genérica como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarcan, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Taboada (1992, pp.155-156) propone el siguiente concepto de cultura: “Un todo entramado de maneras de actuar, pensar y creer que proporciona a los grupos respuestas a los problemas que presenta el entorno y asegura la cohesión de aquéllos”. Y Donald y Rattansi (1992, p. 4), al hablar del concepto de cultura no se limitan a lo que la mayoría de las definiciones identifican como rasgos o categorías: etnia, creencias, identidad, normas, etc., sino que hacen más hincapié en la forma en que tales fenómenos manifiestos son producidos a través de sistemas de significados, a través de estructuras de poder y a través de las instituciones en las que unos y otras se despliegan.

Por su parte, Jaume Trilla (1997, p. 132) define la cultura como: “Todo aquello (conocimiento, valores, tradiciones, costumbres, procedimientos y técnicas, normas y formas de relación) que se transmite y adquiere a través del aprendizaje. Es la información que se transmite socialmente, y no genéticamente; lo que se hereda y se genera en la vida social, y no lo que se transmite y desarrolla en el plano de la pura biología”.

Tomás Austin (2000, pp. 3-6) ha intentado sintetizar diferentes conceptos de cultura desde posturas humanistas, antropológicas, sociológicas y psicológicas:

- a) El concepto humanista.- Está relacionado con el crecimiento continuo de conocimientos hacia niveles superiores del espíritu y la creatividad a través de las bellas artes. Trabajos y prácticas de actividades intelectuales y

específicamente artísticas: música, literatura, pintura, escultura, teatro y cine. Por tanto, esta definición nos está hablando de “cultura del alma” o *cultura animi* en contraposición al término *cultura*, sin más, que en latín, como vimos anteriormente, designaba el cultivo de la tierra. Se trata, pues, de cultivar, pero cultivar el alma, las manifestaciones más elevadas del espíritu.

b) La Antropología entiende la cultura como una forma particular de vida, de gente, de un período, o de un grupo humano. En esta simple definición deben entrar en juego los valores, normas, costumbres, estilos de vida, etc., de un grupo humano.

c) El concepto sociológico de cultura habla de procesos de desarrollo intelectual, espiritual y estético de las personas, incluyendo en estos procesos la ciencia y la tecnología.

d) El Psicoanálisis entiende la cultura como todo saber y poder adquiridos por los hombres para dominar las fuerzas de la Naturaleza, y todas las organizaciones necesarias para fijar las relaciones entre ellos.

También se ha definido la cultura como un sistema productor de símbolos y realidades simbólicas, de imaginarios que trazan y delimitan nuestra manera de vivir y nuestra identidad (Moncada y Vásquez, 2003, p. 3). Pero, ¿Por qué es tan difícil ponerse de acuerdo en las ciencias sociales para definir la cultura?, se pregunta Niklas Luhmann (1997, p. 1). La respuesta, dice, puede estar en la diversidad de campos que abarca: simbólicos, acciones, normas, valores...Y, si además añadimos el concepto de cultura entroncado con la Biología (comportamientos aprendidos y transmitidos genéticamente) entonces ya sería francamente difícil establecer límites al concepto. Cada cultura debe ser entendida, pues, como "una propuesta global de orden frente al caos, compleja y cambiante, cuyos elementos particulares, sin embargo, pueden parecer arbitrarios desde cualquier otra propuesta global y desde cualquier situación crítica de cambio. Un rasgo fundamental de la condición humana es, pues, la variabilidad y, por ende, la capacidad de adaptación" (Carrasco, 2004, pp. 2-5). Por tanto, la mejor simbiosis es pensar (y creer) que todas las corrientes confluyen en la consideración de la cultura como parte del todo social, en absoluto aislada de lo económico, lo político y lo educativo. Y, en

general, todas las corrientes reconocen tres elementos fundamentales en la cultura: comunicación, lenguaje y símbolos (Moncada y Vásquez, 2003, pp. 3-4).

En otro orden de cosas, se ha dicho que la cultura es obra de la razón (Beuchot, 2004, pp. 2-3), una aplicación y construcción de la racionalidad, aunque a veces se suele decir lo contrario: que la racionalidad es obra de la cultura. Si la racionalidad fuese producto de la cultura, dice Beuchot, no se podría enjuiciar a ninguna cultura como contraria a la racionalidad; hasta la cultura más agresiva tendría que ser tolerada. Pero los humanos necesitamos de la razón incluso para poder decir que una cultura no es la única válida. Incluso para pensar una racionalidad distinta lo hacemos desde nuestra propia racionalidad, que es una racionalidad general (ya está suficientemente demostrado) que compartimos con todos los humanos de todas las culturas. Con ello queremos manifestar que en la idea que cada pueblo tiene de cultura convergen muchos elementos que configuran el marco conceptual de las gentes. Pero, lo más importante quizá sea la representación que los miembros de una cultura tienen de sí mismos, porque eso será determinante para su cultura. Cómo una cultura se piensa e interpreta a sí misma es lo fundamental.

Volvemos a Gustavo Bueno (1996), concretamente a su obra *El mito de la cultura*, en donde se dice que actualmente la idea de cultura desempeña los papeles de idea suprema, de fuerza motora en función de la cual definimos realidades y nos movemos en torno a conceptos como *hombre, libertad y nación*, (el hombre es animal cultural; la verdadera libertad se alcanza a través de la cultura; la nación se define por la cultura, etc.). Así, el Estado ideal, para este autor, es el Estado cultural, con más rango, si cabe, que el Estado de derecho y, evidentemente, mucho más importante que el Estado de bienestar. Pero la cultura, según Bueno, sigue sin poder ser definida. Pocos entienden el concepto y saben explicarlo, hasta el punto que puede ser considerada como un mito; un mito incorporado a los nacionalismos de finales del siglo pasado. Además, sostiene Bueno que, se observe desde uno u otro punto de vista, la diferencia de cultura se presenta como mucho más grave que la diferencia de clases o las diferencias económicas, afirmación desde luego discutible y con la que no estaríamos muy de acuerdo. El 'peligro' no es cultural, sino económico, pues ya nadie duda de la mercantilización de la vida contemporánea. La economía se impone a los demás sectores sociales, incluidos naturalmente la política y la educación (Vidal-Beneyto,

2008, p. 7). Sin embargo, dice Bueno que no es extraño que cuando se habla hoy de lucha de clases, en realidad se está hablando de lucha de culturas. La prehistoria del mito de la cultura hunde sus raíces en los albores del pensamiento occidental; es una 'segunda naturaleza' que acompaña a la especie humana, pero ha habido más confusión que otra cosa en el concepto, hasta convertirse hoy en un mito con funciones pragmáticas (Bueno, 1996, p. 220).

En cualquier caso, es muy importante para nuestro propósito el convencimiento de que la cultura se construye compartiendo significados, que son los que dan sentido a nuestra visión del mundo y nos hacen tener unos u otros comportamientos. Por tanto, la cultura nunca está acabada porque constantemente estamos compartiendo significados como resultado de nuevas percepciones del mundo que nos rodea. La cultura es, pues, un constructo en permanente cambio. Y, en este sentido, parece obvio deducir que todos construimos nuestra propia cultura e identidad mediante el encuentro con los demás. Se habla de cultura viva como sinónimo de inmaterial, al mismo tiempo como cotidiana y comunitaria, producida y vivida por los miembros de una comunidad en interacción con su pasado, su patrimonio y su medio natural. La cultura así entendida hace de la afirmación de su diversidad uno de sus principales rasgos y cometidos, lo que si, por una parte, la protege frente a la avalancha homogeneizadora de la cultura comercial de masas, por otra parte, la deja más bien desguarnecida respecto a las múltiples quiebras de la cohesión social en las sociedades contemporáneas, sea cual sea su nivel de desarrollo (Vidal-Beneyto, 2008, p. 7).

Por tanto, las diferencias culturales no serían un hecho extraordinario, sino algo tremendamente normal, y estar convencidos de esto puede ser la base de la educación intercultural. A partir de ahí la educación debe trabajar para proporcionar el encuentro intercultural. Si algo tan normal no se entiende con normalidad es porque estamos hablando de la ideología que siempre nos acompaña, y que es, a veces, mucho más determinante que la cultura que compartimos.

En definitiva, los seres humanos vivimos la cultura como guía de la experiencia, como vehículo que nos permite ir abriéndonos camino en las diferentes situaciones sociales, al proporcionarnos el sentido y la dirección de éstas. Igualmente, la cultura nos pone límites a lo que podemos y no podemos hacer, y lo mismo nos vale para

adaptarnos como para transformar los espacios naturales y convertirlos en lugares de convivencia. Todo ello puede conseguirlo el ser humano desde sus referentes axiológicos y culturales. Es decir, vivimos y respondemos a la vida culturalmente, pero lo hacemos compartiendo con otros, y esta es la clave de la cuestión: construimos nuestros espacios físicos y normativos compartiéndolos con los demás.



## 2. Globalización y cultura

En Porto Alegre, año 2003, se organizó el Foro de Autoridades Locales (FAL) dedicado a la inclusión social. En él, los alcaldes y autoridades locales presentes se comprometieron a elaborar una propuesta de inclusión social a través de la cultura. De ahí nació la *Agenda 21 de la Cultura*, que cobró singular protagonismo en el FORUM 2004 de Barcelona. ¿Qué es la *Agenda 21 de la Cultura*? Pues es algo así como una guía para que los gobiernos locales de todas las ciudades del mundo elaboren políticas concretas y realizables que favorezcan el desarrollo cultural, sin exclusión de grupos o culturas minoritarias. Es original porque esta propuesta debe partir de la ciudad, que es el espacio donde se vive y se vivencia la cultura, pero también el lugar donde encontramos bolsas de pobreza y marginación, el desarrollo y la sostenibilidad y, sobre todo, es el lugar donde se da más intensamente la presencia de la inmigración (sea interna o externa, local o global).

La *Agenda 21 de la Cultura* recoge los principios y objetivos que deben presidir e inspirar el desarrollo cultural de todos los ciudadanos, las políticas, compromisos y recomendaciones a todos los niveles de gobiernos y organizaciones que tengan algo que ver con la cultura. Su declaración de principios no deja lugar a dudas:

*La diversidad cultural es el principal patrimonio de la humanidad*

A nuestro juicio, esta frase debería ser grabada en el frontispicio de todos los grandes edificios de las ciudades, porque se aleja de cualquier visión de cultura como mercancía y camina hacia la consideración global del desarrollo de los ciudadanos (Cía, 2004, pp. 2-3). Continúa la Agenda: *La indispensable necesidad de crear condiciones para la paz tiene que caminar junto con estrategias de desarrollo cultural*. Y defiende que los espacios públicos son bienes que pertenecen a todos los ciudadanos y que deben ser lugares de encuentro para la relación y la convivencia. No menos interesante es también la idea de que el turismo (muy importante en un mundo global) respete las culturas y costumbres de los lugares visitados.

La *Agenda 21 de la Cultura* exige a todos los municipios medidas que fomenten la diversidad cultural, absolutamente alejadas de todo intento de homogeneización o integración asimilacionista. Especial énfasis pone en el respeto y el fomento de las culturas minoritarias, que son las más desprotegidas en los medios de comunicación. La recomendación que se hace en este sentido es que los gobiernos de las ciudades posibiliten que las culturas minoritarias o procedentes de la inmigración participen directamente en la comunidad de acogida en todos los ámbitos, especialmente en el de los medios de comunicación.

No se queda ahí, porque la *Agenda 21 de la Cultura* plantea también sistemas de evaluación del *impacto cultural* como herramienta preventiva ante proyectos públicos o privados que impliquen cambios importantes en la vida cultural de las ciudades (como necesario es valorar el impacto ambiental antes de construir una vía de comunicación, por ejemplo). De la misma forma quiere garantizar la financiación pública de la cultura, así como el apoyo a las iniciativas culturales que tengan principios como los recogidos por esta iniciativa de la Agenda, y la descentralización de las políticas y recursos destinados al área cultural (desde el centro a la periferia).

Los contenidos más importantes de la *Agenda 21 de la Cultura* están configurados en los siguientes apartados:

- a) Cultura y convivencia.- La cultura es civilización, y ésta se construye siempre a partir de valores que suponen derechos y deberes para todos los ciudadanos, sin exclusión. La lucha contra la pobreza, la inclusión social son objetivos prioritarios desde esta plataforma. Los temas clave son: valores, bienes públicos, derechos culturales, nuevas fragmentaciones sociales, participación ciudadana, inclusión social, lucha contra la pobreza, papel de la comunidad, migraciones, identidad y diversidad.
- b) Creación y artes.- Creación artística en todas sus modalidades y formatos como elemento esencial en la transformación de los espacios vitales. Temas clave son en este apartado: libertad de expresión artística, fomento de la creatividad, investigación, derechos de autor, sectores de la cultura, nueva cultura digital, redes y financiación.

- c) El patrimonio.- El patrimonio, en sus variadas y múltiples presencias, debe tener un papel fundamental. Temas clave: protección y promoción del patrimonio, ecosistemas culturales frágiles (áreas periféricas, zonas rurales), patrimonio etnológico, espacios públicos, urbanismo y cultura.
- d) El acceso a la cultura y la democratización del saber.- Entroncado con los conceptos de democratización de la cultura y democracia cultural. Se habla como temas clave de centros de proximidad (bibliotecas, casas de cultura), acceso a la cultura digital, educación, medios de comunicación y estrategias educativas para los centros culturales.
- e) Importancia de los agentes culturales.- Se insiste en la necesidad de formar agentes culturales preparados para desarrollar todos estos objetivos señalados anteriormente. Aquí intervienen las asociaciones culturales y artísticas, los movimientos sociales, las organizaciones no gubernamentales, los grupos socioculturales no formales, las universidades, los sindicatos, los gobiernos locales y estatales, los medios de comunicación y las industrias culturales.
- f) Indicadores culturales.- Para poder contrastar los objetivos planteados se elabora un listado de indicadores culturales, cuantitativos unos (consumo cultural, utilización de bibliotecas) y cualitativos otros (actitudes, valores).

Por tanto, la cultura no debe ser lugar de enfrentamientos, sino espacio de intercambio. Es verdad que cada cultura (incluso cada persona) es un mundo diferente, a veces desconocido, pero eso no quiere decir que sea imposible el encuentro. Los diferentes puntos de vista que tenemos deben ser ocasión para el enriquecimiento cultural, no para la confrontación multicultural. La sociedad debe ser un laboratorio intercultural generador de nuevas culturas, nuevos lenguajes (Colectivo IOE, 1998). Afirmando y reivindicando el derecho de ser distintos, pero también con la obligación de buscar espacios comunes de encuentro. Hoy cualquier cultura está expuesta a la discusión porque la globalización ha hecho que se abandonen las pautas socioculturales tradicionales. Todo se interrelaciona y todo se transforma.

Ya sabemos que es muy difícil, por no decir imposible, llegar a la *cultura universal*, tampoco creemos que sea lo mejor. Como mucho, se puede intentar llegar a lo que llama Gustavo Bueno *cultura compleja universal*, como conjunto de habilidades e instrumentos de todo tipo que debe conocer alguien para adaptarse a las realidades multiculturales (Bueno, 1996, p. 104). El problema estriba en que no sólo se dice que una cultura es diferente a otras, sino que son esas mismas diferencias las que, entre otros condicionamientos socioeconómicos, llevan a la desigualdad, por lo que se habla de una ‘solución’: que las culturas diferentes se integren en la mayoritaria. Es la postura típica del etnocentrismo. Postura que debemos rechazar si creemos mínimamente en la interculturalidad, porque ocurre que las políticas asimilacionistas pretenden fagocitar a los diversos grupos culturales y homogeneizarlos en torno a la cultura dominante. Todo el que quiera vivir en este tipo de sociedades etnocéntricas debe renunciar a su cultura. Incluso, en ocasiones, las minorías étnicas se ven sometidas a procesos segregacionistas.

Por ello, no extraña que la cultura haya sido puesta en el frontispicio de políticas y estrategias económicas, desde el Banco Mundial o la ONU hasta las regiones o los municipios, aunque entonces surge la aparente contradicción entre la homogeneización cultural que promueven ciertos discursos sobre la globalización como fenómeno comercial y la realidad de un orden económico y político basado en la desarticulación de las antiguas pautas de identificación que se basaron en entidades como la nación. En este sentido, nos parece interesante la aportación del sociólogo francés, y director del Centre National de Recherche Scientifique de París, Dominique Wolton (2004a, p. 5) cuando advierte que la comunicación en un mundo globalizado no es un problema técnico ni económico, sino que es una cuestión básicamente política (y educativa, añadimos nosotros). Este autor defiende el reconocimiento a la diversidad cultural como factor de paz y está convencido de que creer en una cultura mundial única es muy problemático. La mundialización de la información vuelve el mundo pequeño, pero muy peligroso, sostiene. Nos hace ver Wolton que somos diferentes y debemos aprender (mediante la educación, insistimos) a cohabitar con la diferencia. Para ello, evidentemente, no hay que pedir a nadie que renuncie a su identidad. Ahora bien, como también dice Wolton, debemos considerar que una cosa es la *identidad refugio* y otra la *identidad relacional*: la primera es agresiva y se cierra en sí misma como autodefensa ante otras identidades, mientras la segunda busca la cooperación.

Por otra parte, sabemos que al menos las dos últimas décadas han estado presididas por la economía como principal dimensión de la realidad y como paradigma ideológico imperante. Hoy ese modelo está fuertemente cuestionado por la regresión social que ha conllevado, la impotencia de las nuevas tecnologías para conseguir un desarrollo sostenible, el aumento de las desigualdades, etc., por lo que se ha pensado en situar a la cultura en la vanguardia de los nuevos modelos sociales (por ejemplo, las "terceras vías"). De ahí nace la idea de la diversidad cultural como soporte de la construcción social y frente a la homogeneización cultural que pretende imponer la cultura de masas, promovida y financiada por las grandes multinacionales: poderes únicos, cultura única, pensamiento único. Pero la resistencia siempre ha comenzado por la cultura, y ésta es impensable sin atender a la diversidad. Por tanto, las políticas culturales se convierten (deben convertirse) en la columna vertebral de las nuevas sociedades democráticas.

En un mundo globalizado encontramos cambios muy significativos de población; en unos casos se daba la tendencia al envejecimiento y ésta situación se ha mitigado e incluso cambiado por los flujos migratorios; mientras que en otros casos vemos que la población joven emigra y son los mayores quienes forman la mayor parte de esas poblaciones. Pero esos flujos migratorios de población también están afectando a otras facetas de la vida de los receptores, pues están originando sociedades pluriculturales. Esto llega a ser motivo de conflicto cuando algún país (Estados Unidos), por su situación hegemónica mundial, intenta reforzar ese protagonismo con la tendencia a imponer un tipo de cultura como universal. Ello hace que, como mínimo, se afiancen los nacionalismos como reacción defensiva y se busquen estructuras políticas supranacionales (como la Unión Europea). Lo que ocurre es que pronto nos topamos con la dura realidad: los organismos económicos son los protagonistas de la política, no los Estados ni las organizaciones políticas supranacionales. Las desigualdades siguen siendo económicas, pero también están asociadas a la posibilidad de acceder a la sociedad de la información y la comunicación (Bartolomé, 2004, pp. 18-20). Necesitamos, por tanto, una nueva generación de derechos humanos que recoja todos estos cambios resultantes de la mundialización, y la globalización, derechos que garanticen la educación a lo largo de toda la vida, la educación para una ciudadanía intercultural, la construcción de identidades múltiples y una nueva concepción de la solidaridad; pero, teniendo en cuenta que incluso los propios derechos humanos son

productos culturales, dinámicos por tanto, por lo que habremos de atender a su concepción dinámica cuando pensemos en ellos, pero mirando siempre que atiendan al principio de dignidad de todo ser humano y no haciendo referencia a artículos basados en un humanismo abstracto. Derechos que tengan en cuenta las desigualdades reales en la distribución del poder, y el acceso a las necesidades básicas, aspectos que impiden una vida digna a la mayoría (Herrera, 2005).

Además, creemos que el malestar cultural no sólo se manifiesta en términos de identidades en conflicto, sino también por la progresiva mercantilización de la cultura. Se adquiere la plena ciudadanía cuando se tiene el derecho no sólo de acceder al legado cultural de una comunidad, sino fundamentalmente cuando se está en condiciones de incidir y modelar la cultura del contexto en que se habita. No es más que la diferencia entre *democratización de la cultura* y *democracia cultural*. En el primer caso, se difunden los bienes culturales de una comunidad, se proporciona conocimientos culturales elaborados por la élite, por la cultura dominante, con productos que se comercializan y cuya demanda crece por el impacto de la publicidad. Por el contrario, con la *democracia cultural* se asegura a cada persona de cualquier cultura los instrumentos de creación cultural para que ejerza esa construcción con libertad, responsabilidad y autonomía. La democracia cultural procura que cada persona pueda conducir su cultura (y su vida, por extensión) con especial respeto a la propia identidad cultural (Armengol, 1990, p. 34). Esta es, precisamente, la premisa de la *Agenda 21 de la Cultura*.

### 3. Sobre la identidad

Desde que dejé el Líbano en 1976 para instalarme en Francia, cuántas veces me habrán preguntado, con la mejor intención del mundo, si me siento “más francés” o “más libanés”. Y mi respuesta es siempre la misma: “¡Las dos cosas!”. Y no porque quiera ser equilibrado o equitativo, sino porque mentiría si dijera otra cosa. Lo que hace que yo sea yo, y no otro, es estar en las dos lindes de dos países, de dos o tres idiomas, de varias tradiciones culturales. Es eso justamente lo que define mi identidad. ¿Sería acaso más sincero si amputara de mí una parte de lo que soy?

Amin Maalouf, *Identidades asesinas*.

No tengo varias identidades, tengo solamente una, dice Amin Maalouf (2008, p. 10), una identidad que es producto de todos los elementos que la han configurado mediante una ‘dosificación’ singular que nunca es la misma en dos personas. En todos nosotros coinciden pertenencias múltiples que a veces se oponen entre ellas y nos obligan a elegir, con el consiguiente desgarró. Pero la jerarquía que podamos establecer entre los elementos que configuran la identidad no es inmutable, sino que cambia con los años y con las experiencias y circunstancias vitales. Sin embargo, en el mundo actual, los que reivindican una identidad compleja se ven discriminados y marginados (Maalouf, 2008, p. 11), entre otras cosas, porque nada hay en las leyes de los países receptores de inmigración que permita asumir en armonía una identidad compuesta y compleja. Y, en este sentido, este autor llama *identidades asesinas* a las actitudes y posturas que reducen la identidad a una pertenencia sectaria, intolerable, dominadora y, a veces suicida.

Todo individuo es pluricultural, porque las culturas no son islas monolíticas, sino aluviones que se entrecruzan. Así, la identidad individual procede del encuentro de múltiples identidades colectivas en una sola persona, y cada una de nuestras numerosas pertenencias contribuye a la formación del ser único que somos. La identidad colectiva está totalmente conformada en el momento en que el individuo la descubre y se convierte en el fundamento invisible sobre el que se construye su identidad, según escribe Todorov (2008, pp. 85-90). A juicio de este autor, aunque vista desde fuera toda

cultura sea plural y cambiante, para los miembros de la comunidad que forman parte de ella es una identidad estable y diferenciada, fundamento de su identidad colectiva. Por eso sentimos que todo cambio que afecta a nuestra cultura es un atentado contra nuestra identidad. Y en el momento actual, en el que las identidades colectivas se transforman cada vez más deprisa, los grupos culturales se vuelven más defensivos y reivindican de una manera más fuerte su identidad originaria.

Por otra parte, es evidente que para analizar la realidad necesitamos detectar semejanzas y diferencias. Y, en función de este juego de similitudes y diferencias, establecemos categorías que nos pueden servir para identificar y clasificar. Pero, este proceso de diferenciación implica generalmente una simplificación, porque normalmente se consideran ciertos rasgos o características y se ignoran otros que podrían ser no menos importantes. Por ello hemos de tener en cuenta que tanto las categorías que utilizamos para clasificar como los valores añadidos a ellas son constructos elaborados por nosotros mismos, no son en absoluto atributos de la realidad ni existen previamente, sino que son constuídos social y personalmente. Por ello las categorías con las que clasificamos no son neutras (Téllez, Málik, Mata y Sutil, 2005, p. 18).

En nuestro caso, cuando realizamos la Tesina, hicimos una aproximación al estudio de la identidad mediante la construcción de una parrilla de categorías culturales. En ese estudio comenzamos por hacer un recorrido por autores que históricamente definieron rasgos culturales, sobre todo para asegurar que los fundamentales eran recogidos en nuestra parrilla. Naturalmente, éramos conscientes de que lo que nosotros estimábamos como autor relevante o categoría importante, en su caso, podría no serlo para otros investigadores, es decir, el problema fue seleccionar qué era lo más relevante dentro de las categorías culturales, porque, evidentemente, no podíamos utilizarlas todas. Los diversos autores estudiados entendían, en general, como categoría cultural toda manifestación de la creación del hombre que no dependía de los aspectos biológico-naturales, pero esta diferenciación no siempre es fácilmente reconocible. Por ejemplo, la forma de pensar: ¿depende de la cultura o de la naturaleza humana?, ¿y la actitud ante la vida?, ¿se visten mujeres y hombres de una determinada manera por su cultura o por las exigencias del medio?, ¿las leyes y normas son un hecho cultural o dependen también de la necesaria relación con el medio? Y así podíamos seguir con

interrogantes que muchas veces no harían sino dificultar una labor clasificadora. Incluso hay autores que expresan la imposibilidad de clasificar culturas por la interrelación que ha existido y existe entre ellas desde tiempos inmemoriales.

En todo caso, nuestra pretensión era intentar conocer para concatenar mejor los elementos que, sin lugar a dudas, incidirán en la construcción de las buscadas situaciones de interculturalidad. Son categorías culturales los contenidos de una cultura en tanto en cuanto son realidades distintas a las que nos vienen dadas por la Naturaleza, y que nos configuran singularmente como seres humanos creadores de nuevos artefactos culturales. Es en ese sentido como las categorías culturales son tanto 'herramientas' humanas, como el criterio del que nos servimos para diferenciar entre culturas diferentes. Así, nosotros entendemos las categorías culturales como elementos que ayudan a definir una cultura, aquéllos que están presentes en la formación y difusión de una cultura. Si genéricamente se entiende la cultura, según hemos visto anteriormente y con mayor o menor número de matices, como el conjunto de mediaciones, reales o simbólicas, utilizadas comúnmente por un determinado pueblo o grupo humano en la realización y manifestación de su convivencia social, en este sentido, pueden considerarse como categorías culturales el idioma, las costumbres, las instituciones sociales, las manifestaciones artísticas, las folklóricas, las religiosas... Evidentemente, no todos los rasgos o elementos culturales, no todas las categorías culturales tienen el mismo valor para las personas que se identifican con una cultura determinada. Siempre hay una jerarquía de valores, y esto hemos de tenerlo muy en cuenta a la hora de hablar y poner en marcha proyectos de educación intercultural. Pero más importante aún es tener presente que las diferencias culturales deben ser consideradas más como constructos dinámicos que como características estáticas inherentes a grupos o culturas (Aguado, 2003, pp. 3-4). Y, desde luego, nunca debemos considerar las diferencias como deficiencias.

El cuadro comparativo que sigue a continuación fue elaborado a partir de los estudios de algunos autores representativos en este campo, incluyendo además las categorías elaboradas por la UNESCO y las insertas en la Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Intentamos recoger en cada columna las categorías que pudieran ser similares o estar muy relacionadas entre sí para reforzar la conexión entre las

diversas visiones y para constatar las más significativas: aquéllas en las que más se coincide.

**Cuadro comparativo de categorías**

AUTORES	CATEGORÍAS							
Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, 1988	Sistemas de religión	Lenguaje, Filosofía y Ciencias	Arte	Organización social, política y económica	Costumbres e indumentaria	Derechos		
UNESCO, 1982 y 1998	Creencias y rasgos espirituales	Rasgos intelectuales y afectivos	Artes y Letras	Sociabilidad y modos de vida	Tradiciones y rasgos materiales			
Tylor, 1871 y 1929	Creencias	Conocimientos	Arte	Otros hábitos y aptitudes	Costumbres	Derechos y Moral		
Lynch, Modgil y Modgil, 1992	Ideologías	Lenguaje	Símbolos y significados	Asunciones	Prácticas sociales	Normas y valores		
Strivent , 1992	Religión	Lengua		Espacio geográfico	Identidad	Normas	Etnia	
Trilla, 1997		Conocimientos - informaciones	Procedimientos y técnicas	Modos de relación	Tradiciones y costumbres	Valores y normas		Transmisión y herencia
Malinowski, 1981				Metabolismo humano, confort, supervivencia física, reproducción, salud				

Además, en nuestra Tesina tuvimos en cuenta que el ser humano se enfrenta a las situaciones socioambientales, fundamentalmente desde tres ópticas o dimensiones: cognitiva, afectiva y moral-ética. Entonces, parecía lógico que, si queríamos establecer alguna plantilla-guía para intentar estudiar culturas diferentes, debíamos tener muy en cuenta estas dimensiones, que se traducirían en ámbitos concretos. Aclarar también que, además de las manifestaciones clásicas, creímos que para nuestro cometido era muy interesante añadir las manifestaciones externas como otra dimensión, porque todos sabemos que los estereotipos y muchas actitudes racistas y xenófobas comienzan por lo externo, por la apariencia de las personas, por cómo visten o cómo es el color de la piel. Así, consideramos treinta categorías y elaboramos la tabla que sigue:

CATEGORÍAS	DIMENSIONES			
	MANIFESTACIONES EXTERNAS	DIMENSIÓN COGNITIVA	DIMENSIÓN AFECTIVA	DIMENSIÓN MORAL-ÉTICA
POBLACIÓN DE ORIGEN				
MITOS Y LEYENDAS				
HISTORIA				
COSTUMBRES Y TRADICIONES				
FIESTAS Y CELEBRACIONES				
RELIGIÓN Y CREENCIAS				
RITOS				
VALORES				
LENGUA				
OTROS TIPOS DE COMUNICACIÓN				
CONOCIMIENTOS				
NORMAS Y LEYES				
JERARQUÍA SOCIAL				
PATRONES DE COMPORTAMIENTO				
ROLES Y RELACIONES FAMILIARES				
SÍMBOLOS				
INDUMENTARIA				
RELACIÓN CON EL MEDIO				
FILOSOFÍA DE VIDA				
USO DEL OCIO				
USO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN				
RELACIONES SOCIALES				
LITERATURA				
MÚSICA				
ARTE				
ARTESANÍA				
FOLKLORE				
GASTRONOMÍA				
SEXUALIDAD				
DEFENSA DE LA IDENTIDAD				

Esta tabla ha sido utilizada posteriormente tanto en nuestro cuestionario previo a las entrevistas como en las propias entrevistas de la Tesis. Y, tanto en el análisis de contenido como en las Conclusiones de esta investigación, damos cuenta de su resultado.

Una vez hecha esta introducción aclaratoria, seguimos analizando la cuestión de la identidad. La idea central de Wolton en *La otra mundialización* (2004b) es que el universalismo no debe ser entendido como unificación cultural, cuya imposición sólo conduce al conflicto de identidades, y que sólo es viable como aceptación común de la diversidad cultural, lo que impone la convivencia entre culturas e identidades diferentes. Distingue Wolton en esta obra entre globalización neoliberal de las economías, mundialización tecnológica de las comunicaciones y universalización de las culturas, que al relacionarse unas con otras reconocen la irreductible diversidad de sus identidades respectivas. Y, en este sentido, el universalismo no debe consistir en la unificación de todas las identidades, tras ser asimiladas por el predominio de la cultura occidental (según el famoso *melting pot* anglosajón, que integra a los afines y excluye a los diferentes), sino que exige el reconocimiento de la diversidad del otro irreductible. Ninguna nación es étnicamente pura. Sólo tenemos que pensar que en el mundo se hablan cerca de 6.000 lenguas (y ya sabemos que la lengua es el elemento más fácil de identificar en una cultura), pero los Estados reconocidos no llegan a 200.

Todos somos depositarios de dos herencias: una, vertical, nos viene de nuestros antepasados, de las tradiciones de nuestro pueblo; la otra, horizontal, es producto de nuestra época, de nuestros contemporáneos, y es desde luego la más determinante, aunque generalmente nos aliamos con la vertical (Maalouf, 2008, pp.111-112). Y, en este sentido, dice Sami Naïr (2006) que el siglo XXI será el siglo de las identidades porque la mundialización está provocando el contacto cada vez mayor entre poblaciones, y la reacción de éstas frente al contacto es la, cada vez más, radicalización de las identidades en sus propios fundamentos. No por casualidad, dice, la religión se está radicalizando y cobrando cada vez mayor protagonismo como reducto de defensa de las creencias, pero también de la propia identidad.

Sin embargo, tampoco debemos olvidar que, en la actualidad, la llamada aldea global nos permite interpretar las diferentes culturas como realidades abiertas, donde se

puede rastrear la huella de una humanidad común. Ninguna cultura es tan hermética ni tan singular que no esté influida por otras culturas. Y a su vez, toda cultura puede ejercer algún tipo de influencia sobre otras (Pérez de Cuéllar *et al.*, 1997, p. 35). Por eso dice Umberto Eco (1998) que el hombre del siglo XXI será cada vez más un hombre mestizo, rico en identidades y de pertenencias múltiples. En el ‘supermercado’ mundial de la cultura escogerá artículos diversos según sus preferencias, sus valores y sus creencias. Y lo escogerá no para siempre y de una vez, sino paulatinamente y provisionalmente, haciendo constantes ‘remiendos’ de distintos colores. Por tanto, la identidad cultural de los grupos debe contemplarse como una serie de procesos sociales complejos que se articulan a partir de la interacción entre las personas (Marí, 1999, p. 20). Ello quiere decir que toda sociedad está permanentemente atravesada por múltiples referentes culturales que nos impiden considerar el sentido de la identidad cultural o grupal como un rasgo definido y estable en relación a un colectivo determinado.

Al mismo tiempo, el espectacular avance de las nuevas tecnologías de la información ha hecho que se supriman ciertas fronteras, poniendo en contacto a personas de cualquier parte del mundo en unos segundos. Esto hace que se formen nuevas agrupaciones de personas en torno a intereses comunes a expensas de los territorios. Es lo que se ha llamado *identidad moral* (Marín, 2005, p. 134), una nueva identidad cultural basada en el mestizaje de los intercambios en los ámbitos científicos, tecnológicos, artísticos, etc. Esta identidad, que podríamos llamar *postmoderna*, conformada por una cultura mediática, es diametralmente opuesta a la surgida de la modernidad europea, basada en la tradición y la historia y próxima a los nacionalismos (Rausell, 2004; en Marín, 2005, p. 135); aunque el comunicólogo francés Dominique Wolton (2004b), al que nos referíamos anteriormente, insiste en que en tiempos de mundialización y de protesta contra las pérdidas de identidad, se debe desmitificar el poder de las nuevas tecnologías de la comunicación. Se dice que la globalización está barriendo las tradicionales culturas para fundirlas en una sola matriz universal (recordemos la profecía de Mc Luham y su *aldea global*), y, en todo caso, lo que parece más evidente es que la ‘unificación’ del mundo no ha traído a éste más paz, sino todo lo contrario (Wolton, 2000).

La complejidad es algo consustancial a la persona y a la sociedad; no es algo negativo, sino un reto que debemos superar. De acuerdo con M<sup>a</sup> Antonia Casanova

(2005, p. 22): las culturas son fenómenos pluriformes que se producen como procesos continuados de creación y recreación colectiva. Es decir, todos los que habitamos un espacio determinado somos creadores y recreadores de cultura. En este sentido, Alain Touraine (1997, p. 270) parece tenerlo claro: convivir y trabajar de manera conjunta, al tiempo que mantenemos nuestras identidades y diferencias culturales es la clave de una sociedad intercultural, y es base para la construcción de la democracia, pero esta opción puede estar en peligro por los vicios de la cultura de masas, la obsesión por la propia identidad frente a las otras (propias, especialmente aunque no sólo, de los nacionalismos), la globalización cultural y los integrismos tendentes a las limpiezas étnicas. Porque la situación de pluriculturalidad se debe tanto a las minorías procedentes de los fenómenos migratorios como a situaciones internas en las que los diferentes grupos culturales que viven en un mismo espacio reivindican sus señas de identidad.

Por tanto, ¿cómo podríamos conseguir que en la realidad pluricultural de muchas sociedades se puedan llegar a mantener las identidades propias de cada cultura y, al mismo tiempo, obtener un enriquecimiento mutuo? La clave, desde nuestro punto de vista, está en la educación. No sólo en la educación, evidentemente, pero es la gran esperanza de que, a través de ella, se puedan mostrar, entender y conciliar las distintas culturas que integran una sociedad. La educación continúa siendo una gran oportunidad para poder optimizar la riqueza cultural de la mezcla de pueblos. Pero no olvidemos nunca que, en último caso, la cuestión de la inmigración es ante todo una cuestión de derechos y deberes que de ningún modo prejuzga el devenir de la identidad de la sociedad. Las personas de otras culturas deben poder elegir entre integrarse plenamente o seguir conservando su identidad, siempre que ésta respete los derechos y deberes del país de acogida. Y la educación también deberá tener en cuenta estas opciones a la hora de plantear sus alternativas. En efecto, la universalidad cultural que reclamamos implica que todos los ciudadanos deben poseer idénticos derechos y deberes, siendo el sistema educativo un medio para lograrlo, puesto que, conforme al modelo ilustrado, permite a los sujetos convertirse en “mayores de edad”, esto es, en personas capaces de tomar decisiones informadas por sí mismos, emancipándose de la ignorancia y los prejuicios. Tal es así que sin educación la democracia se convierte en pura demagogia, y sin democracia cultural la educación se transforma en mera instrucción técnica y en adoctrinamiento que confina a los sujetos en una situación de perfecta inmadurez.

Conocido es que la identidad cultural se refiere al grado en que una persona se siente parte de un grupo cultural, del propio grupo de referencia en el que ha crecido. Incluye una compleja combinación de factores tales como autoidentificación, sentido de pertenencia o exclusión y deseo de participar en actividades de grupo. Del mismo modo, la identidad cultural hace referencia a la socialización sociopolítica y económica y a la socialización en creencias y valores (Jiménez y Aguado, 2002; Aguado, 2003, p. 70). Por su parte, la UNESCO establece que la identidad cultural es el conjunto de las referencias culturales por las que una persona (o un grupo) se define, se manifiesta y desea ser reconocida (Atienzar, 2001). La identidad es un sentimiento que se construye y se diferencia por medio de una serie de identificaciones que se realizan a través de la socialización primaria, pero esta socialización primaria requiere para su construcción un marco cultural concreto y ahí es donde puede estar la raíz del conflicto. Si lo primero que interiorizamos es una cultura, esa cultura, en cuanto definición-delimitación nos cierra a las demás, pero también se puede aprender y nos podemos socializar en una cultura de la apertura y así, sólo a partir del intercambio enriquecedor con otras culturas, podremos decir que estaremos realmente socializados. Esto tan sencillo de comprender es de tremenda trascendencia. Las identidades se construyen en un proceso de contraste dialógico con los otros, y en este contraste se ponen en juego las semejanzas y las diferencias. Al ser una construcción social es compleja, ya que participa de la propia heterogeneidad de cualquier grupo social. Por ello, la identidad cultural debe ser marcada dentro de una constelación de identidades particulares (Marín, 2005, pp. 139-140), y no ser entendida como refugio autista etnocéntrico, sino como apertura a la alteridad de las otras identidades ajenas. Y, para ello, es ineludible una política democrática que, frente al *melting pot*, reconozca los derechos políticos y sociales, pero también culturales de las identidades singulares (Wolton, 2004b).

La aparición de la política de la identidad es una consecuencia de las profundas y extraordinariamente rápidas transformaciones que ha experimentado la sociedad humana en el tercer cuarto del siglo XX. A su vez, esta situación ha tenido otra importante consecuencia: que tanto los Estados-nación como los partidos y movimientos políticos basados en las clases sociales se han visto debilitados, y las personas buscan grupos a los que pertenecer con seguridad en un mundo en lo que todo se mueve a un ritmo vertiginoso. Y esa seguridad parecen encontrarla en los grupos de identidad (Hobsbawm, 2000, p. 116). El problema es que, normalmente, las identidades

colectivas se definen negativamente, es decir, se definen en contraposición a otras identidades colectivas: “Nosotros no somos ellos, somos diferentes a ellos”; y este sentimiento es más fuerte que las características comunes que pudiera contener el colectivo “Nosotros”. Por ello, hemos de insistir en que cuando concebimos nuestra identidad como integrada por múltiples pertenencias: historia, religión, costumbres..., desde el momento en que nos sentimos parte de mestizajes diversos, escribe Maalouf (2008, p. 39), dejamos de hablar de “nosotros” y de “ellos” como si hablásemos de dos grupos diferentes y dispuestos a enfrentarse. Simplemente comenzamos a tener una relación mucho más cercana con todos, y no sólo con los de “mi tribu”.

En la época de la globalización, con los cambios tan vertiginosos y trascendentales que se están dando, no podemos seguir considerando el término *identidad* como se venía asumiendo tradicionalmente; entre otras cosas, porque obligaríamos a millones de personas a elegir entre afirmar a ultranza su identidad y perderla por completo, es decir, les haríamos elegir entre el integrismo y la desintegración (Maalouf, 2008, p. 43). Por eso Manuel Castells (1998) nos habla de la identidad como un proceso de construcción, no un estado; es, por tanto, algo dinámico y no una herencia. El presente se prioriza por delante del pasado y esta dimensión del proceso que podemos dar a la identidad tiene un valor añadido de carácter muy importante (Essombra, 2005, p. 120). La identidad se construye día a día, y, como decía Castells, vamos dando sentido a nuestra existencia social. Y Amartya Sen (2007) escribe que muchas identidades que suelen coincidir en una persona o en un grupo suelen ser complementarias y no discriminatorias entre sí. Su reconocimiento da sentido a la democracia, al ejercicio de la libertad y al pluralismo de las sociedades modernas. Uno puede ser a la vez español, europeo, sentirse murciano, vasco o catalán, católico, judío o musulmán, sentir su identidad en todo ello a la vez, incluso de manera prioritaria en alguna de ellas, según las ocasiones, pero una identidad no anula a las otras ni tiene que ser contradictoria con ellas. Además, sostiene Sen que una identidad impuesta o heredada, mantenida en nombre de los principios o de la tradición, no es comparable a la que es consecuencia de una elección libre. La reflexión de fondo que hacemos sobre los elementos que rodean nuestra vida conforma nuestra identidad. Por ello, nunca debe ser considerada como una amenaza la identidad de otros frente a lo que consideramos nuestra identidad porque, en tanto que construcción inacabada, elaboramos otras nuevas a partir de las diversas identidades presentes en un espacio concreto de convivencia. Por

eso, la identidad personal no puede formarse sin el reconocimiento explícito de la existencia de la diferencia (Galino y Escribano, 1990, p. 12).

De lo anterior se desprende que la identidad cultural implica aprendizaje de normas, valores, costumbres, etc., en un proceso complejo y globalizado en el que el encuentro con los otros es fundamental para conseguirlo. De ahí que formar la identidad signifique ir hacia el encuentro de los demás; es decir, significa no el aislamiento sino la capacidad de intercambio entre grupos y culturas. Es más, a juicio de Teresa Aguado (1996, p. 38) sólo cuando los miembros de un grupo cultural se sienten seguros en su propia identidad se sienten abiertos y generosos respecto a otras culturas, y las culturas cerradas tienden a desaparecer. Así, la identidad debe suponer tanto la valoración de la cultura propia como la apertura a otras culturas. El ser humano necesita una identidad social positiva, pues resultan fundamentales la autoconciencia y autopercepción como miembros de un grupo cultural, y esta es la razón por la que los individuos tienden a identificarse ideológicamente con las características culturales que definen a su comunidad (Pérez-Grande, García del Dujo y Martín, 1999, p. 131). El problema se plantea cuando esta identificación es excluyente, porque entonces aparece el rechazo hacia cualesquiera otras culturas y grupos, rechazo que puede llevar a la hostilidad y a la violencia, como ha expuesto reiteradas veces Goleman (1997).

En definitiva, el proceso de construcción de la identidad es un proceso social, no sólo una labor docente para transmitir en la escuela, aunque evidentemente el trabajo de ésta ayuda. Si no hay una comunión adecuada entre lo escolar y lo extraescolar difícilmente podemos construir la identidad (Essombra, 2005, p. 129). Por ello cobra suma importancia la dimensión comunitaria en el proceso de construcción de la identidad. ¿Cómo puede ayudar la educación? Esa es la respuesta que todos esperan pero que no es tan fácil de plasmar. En cualquier caso, trabajar para la ciudadanía intercultural desde la educación creemos que supone, como mínimo, desarrollar la *alfabetización cívica*, la participación ciudadana y una conciencia responsable y moral orientada a defender la convivencia democrática de la sociedad. Y esto sí puede ser una labor educativa (Bartolomé, 2004, p. 23). Hay algunos ejemplos de modelos de construcción de la identidad que nos podrían valer como referencia:

**A- Modelo de Banks (1994), con las siguientes etapas:**

a) Cautiverio psicológico étnico:

- La persona interioriza los estereotipos y opiniones negativas con relación a su grupo étnico.
- La persona de la cultura dominante no tiene conciencia de esta etapa, cosa que no ocurre con la que pertenece a la cultura minoritaria.

b) Encapsulación étnica:

- El grupo mayoritario interioriza la inferioridad de los otros grupos.
- Marginación de 'los otros'. Forman una especie de isla en la que temen la llegada de personas de fuera.
- Se eleva el etnocentrismo.
- Comienza gradualmente a resolver el conflicto en torno a su identidad como tránsito a la siguiente etapa.

c) Clarificación étnica:

- La aceptación de uno mismo es un prerequisite para aceptar y responder positivamente a otros.
- Todos los grupos étnicos ven aspectos positivos y negativos de sus propios grupos étnicos.
- Las personas se abren y ven que hay muchas cosas que les une a 'los otros'.

d) Bietnicidad:

- Las personas muestran habilidades y deseos de funcionar en dos culturas.

e) Multietnicidad y nacionalismo reflexivo:

- Personas que han desarrollado un competente cruce cultural, se mueven más allá de los aspectos de su cultura y aprecian las otras culturas.
- Se favorece la formación de ciudadanos responsables, reflexivos y críticos.

f) Globalismo o competencia global:

- Extensión de la etapa anterior.
- Las personas aprenden a equilibrar sus identidades.

**B- Modelo de Bennett (1986, 1993), cuyas etapas son:**

a) Rechazo o Negación:

- Desconocimiento de la diferencia o diferencias.
- Las personas asumen un único punto de vista: el suyo.

b) Defensa:

- Las personas caen en la cuenta de diferentes vivencias, pero lo hacen de manera etnocéntrica.
- Tres caminos: los que denigran la otra cultura, los que consideran la propia como superior y los que, viviendo fuera de la comunidad, la enaltecen como superior.

c) Minimización:

- Las personas minimizan las diferencias pero siguen actuando dentro de su propio paradigma cultural.

d) Aceptación:

- Las personas reconocen que 'otros' tienen diferentes valores y puntos de vista del mundo.
- Empiezan a aceptar y respetar los otros comportamientos y estilos de comunicación.

e) Adaptación:

- Las personas actúan de manera etnorrelativa y son capaces de pensar y actuar desde la perspectiva de la otra cultura.

f) Integración:

- Evaluación contextual.- Las personas pueden evaluar un fenómeno desde otra perspectiva o en el contexto cultural.

**C- Modelo de Christensen (1995), que sigue las etapas:**

a) Ignorancia o inconsciencia:

- Las personas (grupo minoritario o mayoritario) piensan que nunca se han dado diferencias culturales, étnicas y raciales.

b) Comienzo de la conciencia:

- Las personas de ambos grupos se dan cuenta de la disonancia cognitiva.
- Grupo mayoritario: son conscientes de los estereotipos étnicos y culturales y se cuestionan la posición social de las culturas.
- Grupo minoritario: son conscientes de los prejuicios y la discriminación y cómo ello incide en sus vidas.
- Se cuestionan la posición social de su cultura y la de otros.

c) Conciencia consciente:

- Grupo mayoritario y minoritario: conocen las diferencias culturales pero se sienten inseguros de cómo integrar y usar ese conocimiento en la vida diaria.
- Grupo mayoritario: en una segunda etapa sienten curiosidad, miedo, rechazo, culpabilidad,...
- Grupo minoritario: en una segunda etapa sienten emoción, rechazo, tristeza, competencia y cólera.

d) Consolidación de la conciencia:

- Aceptación positiva e integración de la propia identidad y la acogida de otras culturas y grupos.
- Compromiso de buscar el cambio social positivo y promover el entendimiento entre los grupos.
- Se buscan experiencias de cruce cultural y vías para promover entendimiento en sí mismos y en los otros.

e) Rebase la conciencia:

- Ambos grupos van más allá de las limitaciones y los dictámenes sociales.
- Relación e interconexión entre diferentes culturas y grupos étnicos.

## CAPÍTULO II: LA INMIGRACIÓN Y ALGUNAS DE SUS CONSECUENCIAS

La emigración es la acción más antigua contra la pobreza. Selecciona a los que más desean recibir ayuda. Es buena para el país al que acuden; ayuda a romper el equilibrio de la pobreza en el país del que proceden. ¿Qué perversión del alma humana hace que la gente se resista a un bien tan evidente?

J.K. Galbraith, Nobel de Economía.

### 1. La inmigración: luces y sombras

Sostiene Ulrich Beck (2005) que se está produciendo un nuevo tipo de conflicto en el siglo XXI que tiene que ver con los nuevos excluidos de la globalización, y no sólo referido a los países del llamado ‘tercer mundo’, sino también a las bolsas de marginación que han aparecido en las grandes ciudades. Antes, los ricos necesitaban a los pobres para ser ricos, dice Beck, pero los ricos de la globalización ya no necesitan a los pobres. Los pobres ya no forman hoy “un ejército en la reserva”, como decía Marx, que presiona sobre el precio de la fuerza del trabajo humano, sino que son considerados como “no ciudadanos”, quedan fuera del mundo de las reivindicaciones de los trabajadores. Peor aún, son un factor de gastos. En el caso de los inmigrantes, y con el ejemplo de los disturbios en las afueras de París, se dijo que quienes se manifestaban violentamente eran los jóvenes de la cuarta generación que no se habían integrado, pero no es así, sino más bien todo lo contrario. Son los que se integraron, los que fueron asimilados, quienes enarbolaron la violencia para hacerse oír. Las causas, pues, había que buscarlas en el binomio asimilación cultural-marginación social, afirma Beck. No son jóvenes que resisten desde sus culturas de origen, sino jóvenes con pasaporte francés, que han pasado por el sistema escolar francés, pero que han sido marginados en guetos, sin expectativas ni horizontes despejados.

Los jóvenes de los disturbios, cuando eran entrevistados, tenían las mismas apetencias, intereses, gustos, aficiones, etc. que los demás jóvenes franceses, incluso los

mismos valores, pero se sentían marginados. Así, la paradoja que se da en Francia es que una escasa integración de la generación de los padres y abuelos desactivó los problemas y conflictos sociales, mientras que una “completa integración” de los hijos y los nietos ha dado lugar al conflicto. Los padres y abuelos sabían muy bien qué dejaban atrás y ‘aceptaban’ discriminaciones porque, a pesar de todo, ascendían socialmente. Los hijos y nietos no. Se sienten franceses y no quieren que se les discrimine. No hablan de derecho al trabajo tanto como de derechos humanos, dignidad y marginación. Por tanto, la violencia de los jóvenes hijos y nietos de inmigrantes no es consecuencia de la radicalización de la cultura musulmana, como interesadamente se ha dicho, sino de la desculturación de esos jóvenes. No es la cultura de sus padres y abuelos la que han heredado, ni su religión, sino una reconstrucción a partir de sus experiencias en Francia.

El ejemplo de Francia anterior debe ser tenido muy en cuenta para el futuro, porque no se pueden parar los procesos migratorios. Seguirán llegando inmigrantes a Europa porque el hombre se mueve, camina, se traslada de unos lugares a otros; y lo hace desde los tiempos del *homo erectus* en busca de pastos, de climas más benignos, de lugares en los que resguardarse de las inclemencias del tiempo y de los peligros derivados de la existencia en un mundo siempre hostil; es decir, las migraciones han sido una constante en la historia de la humanidad. En efecto, grupos más o menos amplios de seres humanos han atravesado valles, montañas y mares para instalarse en lugares diferentes a sus lugares de origen. La historia de las migraciones es tan antigua como la historia de los humanos. En la época moderna, estas migraciones han estado vinculadas al nacimiento y desarrollo del capitalismo, que lejos de conformarse con establecer colonias de apoyo, impulsó la conquista de nuevos territorios y entrañó grandes movimientos poblacionales. En un primer momento, en la fase mercantil, los desplazamientos de población se realizaron fundamentalmente mediante la presencia de colonos y, sobre todo, con el desplazamiento forzoso de esclavos. A través de la trata, cerca de veinte millones de africanos fueron llevados a América para reemplazar a la menguada población autóctona, sin que ello impidiese los desplazamientos dentro del propio continente americano, para obtener la mano de obra necesaria para las explotaciones mineras o agrícolas. Posteriormente, con el desarrollo del capitalismo industrial, las corrientes migratorias hacia América se produjeron desde Europa, con el *transfer* de 60 millones de europeos en un siglo, de 1815 a 1915. La causa fundamental que lo hizo posible fue el desarrollo de una agricultura más productiva que provocó un

amplio excedente demográfico que las metrópolis europeas exportaron a sus periferias: las Américas y Australia.

Por tanto, somos herederos de las migraciones humanas. Los movimientos de las poblaciones, las migraciones, son imparables, y los medios de comunicación de masas los estimulan. Millones y millones de antenas parabólicas brindan imágenes de un mundo que aparece al alcance de la mano, un mundo de riqueza ostentosa y bienestar, en las que, como expresó un ciudadano albanés detenido al desembarcar en la costa italiana, se da de comer a los perros con cucharillas de plata. O, como vemos en la película *La marcha*, financiada por el Parlamento Europeo: miles de africanos hambrientos inician una marcha pacífica hacia Europa, y el líder de esos africanos dice a una eurodiputada que intenta disuadirlos de su empeño: “¿Usted tiene un gato doméstico?, ¿cuánto se gasta en alimentarlo? Con ese dinero yo puedo vivir, así que lléveme a mí, yo seré su gato”. En USA se gastan 10.000 millones de dólares anuales en atención médica para perros y gatos, pero una persona puede morir en la puerta de un hospital si no tiene dinero para pagar la factura de la atención médica. En un mundo globalizado en el que la técnica ha facilitado la circulación de capitales, bienes y personas, a nadie ha de extrañar que la emigración haya invertido el sentido, de la periferia hambrienta al Norte desarrollado. En el cine y demás medios hemos mostrado nuestro altísimo nivel de vida, casi inconcebible desde la miseria en que viven los inmigrantes en sus países de origen.

Y, en este contexto, el Mediterráneo sigue siendo la gran frontera que marca las enormes diferencias económicas, religiosas y culturales entre Oriente y Occidente. El Mediterráneo es el mar de los emigrantes. En torno a esas aguas se desarrolla hoy la mayor migración humana del planeta. Desde la franja geográfica que va de Marruecos hasta Turquía entre 10 y 15 millones de personas han abandonado sus países en busca de una vida mejor. Y hablamos de inmigrantes ‘documentados’. Obviamente, la interpretación de esa realidad varía según desde qué orilla se contemple. Tras los atentados de Londres saltó por los aires la separación en comunidades nacionales promovida por el Reino Unido; y ha ardidido el asimilacionismo francés, a causa de los disturbios de los barrios periféricos de las ciudades; como también ha fracasado la figura del *trabajador invitado* creada por Alemania, pues no ha conseguido evitar los estallidos xenófobos entre la población. Sin embargo, los líderes europeos saben que

deben llegar a acuerdos con los países emisores de inmigrantes. Porque, entre otras razones, está claro que Europa necesita a los inmigrantes y, además, no puede poner puertas al Mediterráneo.

Sin embargo, y a pesar de las posiciones alarmistas, desde el punto de vista cuantitativo, las actuales migraciones son menos importantes que las que se dieron en los siglos XIX y XX, representando un escaso 3% de la población mundial (2,2% en Europa, 3% en Estados Unidos y 6% en Canadá), lo que supone un volumen de 150 millones de personas (de las que 38 millones corresponden a Europa) sobre un total de seis mil millones en todo el planeta. Lo que no impide que represente un considerable incremento numérico, iniciado a mediados del siglo XX en relación con la primera mitad de ese siglo (el doble de lo que suponía en 1960). No obstante, la dimensión demográfica de esta situación no puede verse al margen de la actual fase de globalización del capital, que caracteriza nuestro mundo actual a todos los niveles (económico, cierto, pero también jurídico y político, tanto a nivel nacional como internacional), según vimos en apartados anteriores. Una fase definida por el intento de disminuir los gastos de producción, asumir las nuevas tecnologías y proceder a la concentración del poder económico para, entre otras cosas, sustituir a los agotados modelos de desarrollo nacional en el llamado ‘tercer mundo’. Esta situación, desde luego, no ha creado el fenómeno migratorio, ni siquiera lo ha acelerado especialmente, pero sí le ha dado un nuevo sentido, toda vez que la liberalización completa de los intercambios a base de la globalización para resolver los problemas de la humanidad sólo se aplica a bienes y servicios, pero no a las personas, excluyendo así a uno de los elementos centrales del proceso productivo.

Cuando la sociedad de acogida dice que aceptará los flujos de inmigrantes “atendiendo a las necesidades del mercado”, es decir, cuando se quiere adaptar los flujos migratorios a las demandas laborales, estamos apelando a la ideología de la exclusión, de la discriminación de la población inmigrante en términos sociales y políticos, en definitiva, en términos de derechos humanos. Es decir, la mano de obra emigrante es considerada como *funcional* (García y Sáez, 1998), o si se prefiere, como algo meramente utilitario. Las propuestas políticas europeas de “selección” de la inmigración y de “migraciones seleccionadas”, no son sino el reflejo de esta consideración de las migraciones, adaptadas exclusivamente a los intereses de la

globalización y de quienes la dirigen. Esta migración selectiva se perfila fundamentalmente en función de dos elementos diferenciados del mercado de trabajo: los inmigrantes poco cualificados destinados a cubrir los empleos no deseables para la población autóctona (restauración, construcción, servicio doméstico, etc.) y los inmigrantes con un alto grado de cualificación, ya formados y alentados a abandonar sus países de origen. La conjunción entre una mano de obra barata para las tareas menos atractivas y una mano de obra de alto nivel científico-técnico (que permite ahorrarse su formación) representan elementos muy significativos de valor añadido, aunque implique reducir a todos a un estado de pura mercancía. De modo que los países ricos ponen vetos a la inmigración de baja cualificación cuando creen no necesitarla, pero al mismo tiempo compiten cada vez más entre ellos para atraer a inmigrantes cualificados. Esta medida, que en principio parece positiva para los países ricos, también tiene su contrapartida porque, si los inmigrantes ocupan cada vez más puestos de alta cualificación, los autóctonos también tendrán que ocupar cada vez más los de baja cualificación; so pena de que los inmigrantes cualificados desperdicien sus conocimientos en trabajos sin cualificación. Por otra parte, la política de inmigración basada en la cualificación tiene otro inconveniente: se ha demostrado que los gobiernos no tienen información suficiente para saber exactamente qué trabajadores necesita la economía en cada momento, pues ésta cambia constantemente y con ella cambia también la demanda de cualificaciones concretas (Legrain, 2008, p.115; Sotelo, 2005).

Tanto las políticas de fronteras abiertas como las de impermeabilización plantean graves dificultades. Por una parte, la Declaración Universal de los Derechos Humanos nos obligaría a optar por la primera actitud, pero los planteamientos económicos y políticos y la distribución de la riqueza dificultan esa opción. Por su parte, las políticas de impermeabilización de fronteras, por la presión demográfica y la situación económica y política de los países del 'tercer mundo', no parece una elección realista. Con las políticas de puertas abiertas las economías occidentales probablemente no soportarían un crecimiento descontrolado de la mano de obra, de la cual una parte iría encaminada a la economía sumergida; por otra parte, la sociedad no parece estar demasiado preparada para asumir en poco tiempo a un número elevado de inmigrantes. Con las políticas de impermeabilización los inmigrantes seguirían entrando, como vemos cada día por televisión, dejando muchos muertos por el camino y abocando a los que llegan a la clandestinidad, si no son repatriados; trabajarían en la economía

sumergida y entrarían en el círculo de la marginación social. De modo que, de alguna forma hay que controlar los flujos migratorios, pero sin olvidar que necesitamos a los inmigrantes y sin perder de vista tanto las razones humanitarias como las exigencias sociopolíticas de una democracia respetuosa con los derechos humanos, y, naturalmente, sin olvidar la responsabilidad que las sociedades occidentales tenemos en la actual situación de los países pobres, cuya única salida en millones de casos es la inmigración (Bardera *et al.*, 2002, pp. 1-3).

En 1984, los economistas de la Universidad de Western Ontario, Bob Hamilton y John Whalley (1984, pp. 61-75; en Legrain, 2008, p. 73), llevaron a cabo un intento de calcular los beneficios potenciales de la libre inmigración. Y sus resultados fueron asombrosos, pues concluyeron que suprimir los controles de inmigración podría hacer que la economía mundial creciese más del doble. Evidentemente, se trataba de cálculos aproximados e hipotéticos, pero desde luego muy interesantes. Estos y otros estudios querían demostrar que una inmigración más libre comportaría enormes beneficios para el mundo en su conjunto, pues redistribuiría a los trabajadores allí donde son más productivos. Incluso los más críticos con la inmigración admitieron esta hipótesis. Por ejemplo, George Borjas, de la Universidad de Harvard y máximo representante entre los críticos con la inmigración en Estados Unidos, admite sus ventajas económicas (Legrain, 2008):

Los principios del libre comercio (...) indican que el mundo sería mucho más rico si no existiesen fronteras nacionales que dificultan la libre circulación de bienes y personas. Al prohibir la inmigración de muchas personas Estados Unidos reduce de forma inevitable el tamaño del pastel económico mundial, lo que hace disminuir las oportunidades económicas de las que podrían disponer muchas personas en los países de origen (p. 73).

En la misma línea, Alberto Alesina, de la Universidad de Harvard, y Eliana La Ferrara, de la Universidad Bocconi, de Milán, han investigado la influencia de la diversidad en el rendimiento económico (Alesina y La Ferrara, 2005, pp. 762-800). La conclusión es que mientras en los países pobres la diversidad étnica actúa como una carga para el crecimiento económico, en los países con mayor nivel de desarrollo resulta beneficiosa. Para Legrain (2008, p. 132) la razón puede ser que solamente las economías avanzadas tienen un grado suficiente de sofisticación para recoger los

beneficios productivos de trabajadores con cualificaciones complementarias e ideas diferentes y, al mismo tiempo, tienen instituciones sólidas que pueden hacer frente a los potenciales conflictos que podría acarrear la diversidad.

En el caso de nuestro contexto, Europa ha desarrollado con los inmigrantes lo que llama Javier De Lucas (2004a, p. 371) *lógica del regateo*, políticas de obstáculos con amenazas permanentes de recaída en la ‘ilegalidad’, reduciendo garantías y aumentando al mismo tiempo la discrecionalidad de la Administración, promoviendo de manera nada velada la discriminación social, laboral y política de los inmigrantes. Ello porque en el trato que las sociedades receptoras dan a los inmigrantes subyace la supeditación de la lógica de los derechos de ciudadanía a la lógica del mercado. Los inmigrantes, desde esta óptica, no son vistos como ciudadanos de derecho, sino como mera fuerza de trabajo, una fuerza de trabajo que el empresario exige sea considerada en condiciones de precariedad y vulnerabilidad (Rojo, 2006).

De otra parte, y por el mero hecho de ser inmigrantes, las personas de otras culturas forman una minoría cultural, con lo que suelen estar presionadas por el grupo cultural mayoritario mucho más que por su cultura de origen. Su forma de interpretar la realidad está en consonancia con esta situación: a mayor calidad de acogida, mayor integración. En caso contrario se ven inmersos en un medio hostil, y posiblemente con menor calidad de vida que tenían antes de venir, aunque parezca un contrasentido. Así, mientras consideran indispensable poder mantener sus signos de identidad: lengua, costumbres, religión, etc., se ven obligados a abandonarlos para subsistir. No es difícil saber cuál es la consecuencia de esta situación y de la fuerte presión psicológica y ambiental de la cultura de acogida. Algunos especialistas ya han bautizado esta situación como el *síndrome de Ulises*, la enfermedad del inmigrante: estados depresivos, estrés crónico, reorganización de la personalidad, pérdida de referentes personales y sociales..., que pueden llevar a la enfermedad mental (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, p. 70).

Descrito por primera vez en 2002 por investigadores de la Universidad de Barcelona, las personas que sufren el *síndrome de Ulises* presentan cuadros clínicos de estrés crónico. Más concretamente, se entiende como *síndrome de Ulises* un amplio conjunto de síntomas que conforman un cuadro reactivo de estrés de gran intensidad,

que se halla en el límite entre el área de la salud mental y el área de la psicopatología, un conjunto de síntomas relacionados con la depresión y la ansiedad, junto a otros de índole somático (cefaleas y fatiga) o confusional (fallos en la memoria y la atención) que aparecen en personas que eran sanas en sus lugares de procedencia; y que tiene su origen en la soledad forzada, el miedo, la lucha por sobrevivir, la indefensión, el fracaso del proyecto migratorio...; y que lo padecen muchos inmigrantes (Achotegui, 2008, p. 18). Como anécdota, reseñar que el Psiquiatra y Director del *Programa Síndrome de Ulises* de la Universidad de Barcelona, Joseba Achotegui, tuvo que aclarar lo que significa este síndrome ante la opinión pública por la indignación que le supuso saber que un programa de televisión estaba utilizando el rótulo de forma banal y en clave de comedia.

Volvemos la mirada al mundo clásico y recordamos que Homero nos contó y nos cantó las dificultades de Ulises y cómo... “pasábase los días sentado en las rocas, a la orilla del mar, consumiéndose a fuerza de llanto, suspiros y penas, fijando sus ojos en el mar estéril, llorando incansablemente” (canto V, 150). Y era Ulises, un semidios. Los inmigrantes que llegan a España y otros países de los llamados desarrollados son de carne y hueso, no son semidioses, llegan en pateras y cayucos (véase la película *14 kilómetros*, de Gerardo Olivares, en donde se explica el drama de la partida y la travesía) en los bajos de los camiones o como turistas camuflados, por lo que no es extraño que tengan las mismas o mayores penas que el héroe homérico, sobre todo cuando para sobrevivir, muchas veces se les obliga a ser ignorados, a ser, como Ulises, “nadie”: “Preguntas, Cíclope, cómo me llamo... voy a decírtelo. Mi nombre es Nadie y Nadie me llaman todos (canto IX, 360). Sí, para sobrevivir y ser aceptados muchas veces los inmigrantes están obligados a ser invisibles, con lo que la pérdida de autoestima e identidad son un enorme caldo de cultivo para penetrar en los problemas propios del síndrome descrito anteriormente. Siendo “nadie” no habrá ni integración ni salud mental. No es una exageración, pues el Gobierno de Estados Unidos se planteó en un momento determinado dar el estatuto de *no personas* a los inmigrantes sin papeles.

De modo que, enfermos de rechazo y nostalgia, el impacto de la crisis económica agrava la precaria salud de muchos inmigrantes, entre los que se multiplica el *síndrome de Ulises*. Alguna autora (Espar, 2008, p. 2) pone cifras: entre cien mil y doscientos mil, es decir, aproximadamente un tercio de los ‘sin papeles’, podrían estar

sufriendo este síndrome. En varias comunidades autónomas ya se está empezando a tratar el *síndrome de Ulises* con terapias basadas en la orientación psicosocial, información sobre recursos y apoyos, contacto con asociaciones y ONGs, asesoramiento legal... Paralelamente, se interviene sobre los síntomas con una breve psicoterapia que ayude al equilibrio emocional y a clarificar la confusión. Incluso, en algunos casos, se administran ciertos fármacos que alivian de forma temporal (Espar, 2008). No obstante, Joseba Achotegui recuerda que lo más importante es no perder de vista que el *síndrome de Ulises* se halla inmerso en el área de la prevención sanitaria y psicosocial, más que en el área del tratamiento, y que el cuadro remite cuando mejoran las condiciones de vida de estas personas y entran a formar parte del tejido social, cuestión que nos parece fundamental.

También son fundamentales las redes sociales que los inmigrantes pueden llegar a establecer en la sociedad de acogida: por el intercambio de información, acceso a la vivienda y empleo, etc., de ahí que, entre otras razones, los inmigrantes se reúnan en comunidades étnicas o en sectores profesionales concretos. Estas redes son también vitales para los inmigrantes, pues les ayuda a reducir los costes psicológicos de la llegada e instalación en un suelo extraño, ya que suelen recrear, de alguna manera, el ambiente del lugar del que proceden. Es decir, la adaptación de los inmigrantes a la nueva situación vital no se hace de manera rápida y para siempre, sino que en muchos casos supone un largo camino que parece no tener final. Muchos inmigrantes, sobre todo los menores, no dejan nunca de sentirse como seres desarraigados, inestables y vulnerables (Bueno, 2006b; Ocáriz, San Juan y Vergara, 2005).

Además, ante la ausencia de participación política, los inmigrantes están utilizando la vía del asociacionismo como un sucedáneo de esa participación porque, efectivamente, las asociaciones de inmigrantes desarrollan labores de atención, asesoramiento, orientación, acompañamiento..., pero sobre todo suponen un “campo político de sustitución“ (Martín, 2004; Morell, 2005; Zamora, 2008, pp. 17-18); aunque hemos de reconocer que en la práctica las asociaciones de inmigrantes no tienen los medios necesarios para influir de manera clara en la agenda política de los países de acogida, ni siquiera muchas veces pueden resolver directamente asuntos cotidianos que les afecta dentro del espacio público. Y, como escribe José Antonio Zamora (2008, p. 14), plantearse la cuestión de la participación social de los inmigrantes significa atender

a su integración residencial, a los vínculos sociales que establecen entre sí y con la población autóctona, al clima que preside las relaciones mutuas, al grado de articulación en organizaciones sociales, etc.

Hay otro fenómeno que nos parece importante y significativo, y es la inmigración femenina y sus efectos. Según la ONU, en el mundo hay cien millones de mujeres fuera de sus países de origen; mujeres que se mueven cada vez de forma más autónoma y que proporcionan resultados muy satisfactorios a corto y largo plazo tanto en los países de acogida como en los de origen. En el caso de España, se ha detectado en los últimos años una fuerte inmigración femenina llegada desde el otro lado del Atlántico, en un fenómeno que se ha llamado *emancipación de la emigración femenina* (Sánchez-Vallejo, 2008, pp. 32-33). Y si los estereotipos más frecuentes eran el de mujer inmigrante igual a analfabeta, pobre e ignorante, los datos reales los demienten. Por ejemplo, en esta investigación hemos comprobado que las mujeres que llegan a España tienen, cada vez más, estudios superiores y proceden de lo que podría ser la clase media en sus países de origen. En general, las mujeres inmigrantes que llegan a España son personas por encima de la media en sus países de origen, no sólo respecto a la clase social y recursos económicos (sin los cuales no resulta posible emigrar), sino también en cuanto a la capacidad emprendedora y de iniciativa, el coraje y la voluntad de mejorar (Delpino 2007; Pérez Grande, 2008, p. 145; Checa, 2005). Efectivamente, la mujer sudamericana ha tomado la iniciativa a la hora de emigrar, lo hace cada vez con mayor autonomía y ya representa casi la mitad del colectivo emigrante. Esta feminización de la emigración no es novedosa, pero sí lo es la intensidad del fenómeno, como también lo es que muchas mujeres, al emigrar, se conviertan en la cabeza de un nuevo tipo de familia. Ellas suelen ser el principal sostén de la familia, hay cambios en las relaciones intergeneracionales y deciden cómo gastar el dinero que envían a sus países de origen (lo gastan fundamentalmente en educación y necesidades cotidianas), lo que las convierte en el nuevo cabeza de familia, frente a la tradicional subordinación a quien ganaba el sustento, frente al varón. Ello es facilitado por la casi inmediata incorporación al mundo del trabajo al llegar, bien como empleadas domésticas, bien ayudando en el cuidado de los mayores o en la hostelería, en donde cada vez están más presentes que los hombres. Y también facilita su incorporación al trabajo las redes sociales que establecen, más fáciles y sólidas que las que suelen establecer los hombres.

La experiencia migratoria de las mujeres tiene también efectos positivos sobre la población de origen, por la influencia que en la transmisión de conocimientos y valores ejerce la mujer inmigrante, lo que contribuye a mejorar el estado de salud y reducir las tasas de mortalidad infantil, gracias al dinero enviado y a la educación en salud que reciben en los lugares de llegada, según reza un informe del Banco Mundial. Es lo que llaman los expertos *remesas* sociales: intercambio de ideas, recursos prácticos, consejos, actitudes y aptitudes, etc. que las familias transnacionales incorporan al bagaje común (Sánchez-Vallejo, 2008, p. 33).

Pero no todo es positivo para las mujeres inmigrantes, también está el lado negativo: familias desestructuradas en donde el marido no puede, no sabe o no quiere hacer el papel que hacía la mujer, problemas emocionales que se agudizan cada vez que van a hablar con los hijos al locutorio -, por lo que la pedagoga Nora Rodríguez ha elaborado unas pautas muy interesantes para esos momentos, que están teniendo un gran impacto positivo (Rodríguez, 2008)-, frustración al desempeñar trabajos poco cualificados teniendo estudios universitarios, ansiedad, insomnio, anorexia..., y depresiones.

De modo que, si la cuestión de género no ha sido demasiado tenida en cuenta en los análisis sobre la inmigración, porque tradicionalmente se ha subestimado el papel activo y el protagonismo de las mujeres dentro de las redes migratorias, lo que ha dificultado el estudio de este colectivo (Pérez Grande, 2008, p. 137; Aubarell, 2000), a partir de ahora, y dada la presencia en los últimos años de mujeres inmigrantes, adquirirá una relevancia importante. Ello va a obligar en el futuro a repensar las categorías con las que hemos pensado la inmigración porque las motivaciones para emigrar, los patrones y las redes migratorias, etc., difieren cuando se analizan desde el punto de vista femenino. Además, las mujeres cumplen funciones y responsabilidades muy diferentes en los países de origen y en los de acogida, y viven situaciones igualmente muy diferentes a las de los hombres por motivos educativos, sociales, culturales, políticos y religiosos (Pérez Grande, 2008; Juliano, 1998).

En el caso de España, las mujeres representan casi el 50% de los trabajadores extranjeros documentados, según la Encuesta de Población Activa de 2007, lo que

quiere decir que el porcentaje será mayor, porque en los trabajos que suelen desempeñar no se hacen demasiados contratos.

Teniendo en cuenta todas estas circunstancias, parece que debemos convenir en que la vocación de todo inmigrante es integrarse, de alguna manera, en la población de acogida en el tejido sociocultural, pero esta dinámica suele verse contrariada por la ausencia de una política clara de integración. Cuando los inmigrantes son rechazados reaccionan cerrándose en su identidad. La identidad, como vimos en el capítulo anterior, es un proceso de cambio permanente y es peligroso que sea articulada en torno a prejuicios, pues a menudo ocultan un racismo y xenofobia muy preocupantes. La cuestión de la inmigración es, fundamentalmente, una cuestión de derechos y deberes que de ningún modo prejuzga el devenir de la identidad de la sociedad. El Estado tiene el deber de recordar que los preceptos jurídicos, al igual que los derechos, obedecen a la existencia de valores políticos comunes, superiores a la identidad de cada colectivo. Efectivamente, el Estado democrático no debe definir la identidad en función de la cultura propia, sino en relación a los derechos y deberes ciudadanos. Por ello y para facilitarlos, el proceso de acogida y adaptación debe entenderse de una forma más compleja, incluyendo información y conocimiento de los rasgos culturales y de funcionamiento de la sociedad receptora, aprendizaje del idioma y una orientación laboral que impida la irregularidad, opciones para acceder a viviendas dignas e información para un posible reagrupamiento familiar, así como aquella información imprescindible para una utilización adecuada de los servicios públicos de salud, educativos y sociales. De este modo, se allana el camino para que los inmigrantes puedan ejercer sus derechos. Y nosotros creemos que España debe afrontar toda esta realidad que supone la situación de pluriculturalidad y comenzar pronto a apostar por la interculturalidad. Algo que no es fácil porque las posturas ante la inmigración no son, en absoluto, uniformes, como ya hemos expresado, y como podemos apreciar en las formas que históricamente han adoptado (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, pp. 71-72):

- a) Disfrazados en una supuesta neutralidad, hay quienes no hacen nada, se muestran indiferentes, pero es evidente que si actuamos así no estamos siendo tan neutrales.

- b) Exclusión de los inmigrantes, en general, y de todos los ‘diferentes’, tanto en los rasgos físicos como en la manera de pensar. Naturalmente, las diferencias son vistas como desventajas y éstas como características de inferioridad.
- c) Podemos plantear posturas de asimilación, con lo que ofreceríamos la posibilidad de que los inmigrantes abrazaran nuestra cultura, eso sí, renunciando para ello a la cultura propia.
- d) Antes de las posturas de interculturalidad, tendríamos la multiculturalidad o mosaico de culturas que habitan un mismo espacio geográfico, pero cada uno en su microespacio y sin demasiadas conexiones.
- e) Por último, tendríamos lo que nos parece la mejor opción, la interculturalidad, la postura que favorece el encuentro, combate la discriminación, iguala en derechos y libertades y afronta los conflictos de manera positiva.

“... ¿Y para qué vienen? Para conseguir todo el dinero que puedan y mandarlo a su país. No les interesa otra cosa... nos quitan los puestos de trabajo, nos quitan nuestras viviendas... Se apoderan de calles enteras y viven 20 en una casa. Dicen que los explotamos, pero el casero suele ser compatriota suyo...”. No hay duda: hablan de los inmigrantes, quizá subsaharianos, marroquíes, ecuatorianos o rumanos..., pero no, se habla de españoles, pues así era la imagen de nuestros compatriotas cuando emigraron a Alemania, Suiza, Bélgica... Son testimonios que recogió el escritor bitránico John Berger en su libro (en colaboración con Jean Mohr) *Un séptimo hombre*. Son los mismos prejuicios que podemos escuchar hoy en cualquier lugar de España contra los inmigrantes.

Así que es bueno recordar que España ha sido un país de emigrantes; lo mismo que lo han sido la mayoría de los países europeos, y no hace tanto de eso, aunque parece que se quisiera olvidar. De hecho, sigue siéndolo. En los últimos siglos emigraron fuera de España entre 8 y 10 millones de personas, fundamentalmente a América Latina. Y no hace tantos años que seguíamos emigrando a países europeos más desarrollados, incluso aún encontramos españoles que van a Francia a trabajar como temporeros para la

vendimia. Esto, en principio, tendrá que suponer una sensibilización positiva especial hacia los inmigrantes que ahora llegan a nuestro país, pero no ocurre así, la memoria es flaca, pero también hemos de ser justos, que no condescendientes: cuando los españoles emigraron a Europa ésta se encontraba en expansión económica, pero cuando comenzaron a llegar los flujos inmigratorios a España, nuestro país se encontraba en un proceso de ajuste económico para incorporarse a Europa, y esto también podría explicar por qué algunos españoles vieron en los extranjeros a unos impostores o ‘ladrones de puestos de trabajo’, sobre todo cuando sus reivindicaciones laborales eran escasas o inexistentes y los españoles habían alcanzado una cierta madurez reivindicativa sindical. Hoy esta situación ha cambiado. Los inmigrantes en España han ido ocupando empleos rechazados por los españoles, desde la construcción hasta el servicio doméstico, pasando por el sector servicios. Los posibles problemas podrían venir cuando unos y otros compitan por los mismos trabajos en una situación de crisis como la actual.

En todo caso, los temores a la inmigración residen a juicio de Philippe Legrain (2008 p. 74) en tres ideas falsas comúnmente aceptadas: que no hay suficiente trabajo para todos, con lo que cada empleo que logra un inmigrante supone uno menos para un autóctono; que los inmigrantes y los autóctonos compiten por los mismos trabajos; y contradictoriamente, que a menudo los inmigrantes no vienen a trabajar, sino a vivir como parásitos al país al que llegan. Es decir, los inmigrantes son malditos tanto si trabajan como si no.

El endurecimiento de las medidas de la Unión Europea contra los inmigrantes tiene mucho de amnesia, ingratitud y cierta dosis de ingenuidad, porque la historia demuestra que los muros legales o físicos no frenan a las personas cuando éstas tienen necesidad de emigrar (Soler, 2008). Amnesia al no reconocer que Europa no sería lo que es hoy sin las aportaciones del, en otras épocas, llamado Nuevo Mundo. ¿Dónde estaría hoy Irlanda si la hambruna del siglo XIX no hubiese tenido una vía de escape en la emigración? Si entonces se hubiesen endurecidos las medidas contra los irlandeses ¿qué habríamos pensado de esas medidas y de los países que las hubieran propuesto? La memoria es flaca, escribíamos antes. ¿Y si a los españoles nos hubiese cerrado las puertas México, Argentina o Venezuela hace menos de un siglo? Por eso, sostiene Joseph Ramoneda (2008) que la Europa que algún día hizo bandera de las libertades, de la ética humanística y de los derechos de las personas, tiene hoy una política de

inmigración humillante para quienes buscan aquí nuevos horizontes; y esa política empiece a ser también humillante para los propios europeos. Parece que Europa vuelve a la cultura del colonialismo: ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda.

Como coartada para justificar las trabas y barreras que Europa está poniendo a la inmigración se dice que estamos en tiempos post-ideológicos en los que se impone el pragmatismo. Ramoneda cree lo contrario: que vivimos en uno de los periodos más ideologizados; la ‘revolución’ conservadora está triunfando en Europa, precisamente cuando en Estados Unidos desfallece. Según este autor, se avecinan momentos de recortes en derechos y libertades. La Italia de Berlusconi no es sólo una anécdota. El ejemplo de Estados Unidos frente a la inmigración debería valer para no repetirlo en la Unión Europea. USA se ha cansado de construir vallas, muros y leyes contra la inmigración del sur y los llamados ‘hispanos’ siguen llegando al país de las oportunidades. Tengámoslo claro: la inmigración es uno de los ‘peajes’ que deben pagar los países ricos.

Cuando necesitábamos a los inmigrantes los llamamos con urgencia. En el caso de España, los inmigrantes han sido factor fundamental en el crecimiento sostenido de los últimos años. La inmigración fue la clave de la mejora de la economía española en el período comprendido entre 1996 y 2005. El estudio *Inmigración y Economía Española (1996-2006)*, elaborado por la Oficina Económica de Moncloa, muestra como la entrada de inmigrantes aumentó en 623 euros (3%) la renta per cápita de los españoles y contribuyó en un 40% al crecimiento de la riqueza nacional. El estudio revela que el 30% del aumento del Producto Interior Bruto se debe a la inmigración. También los inmigrantes han creado nuevos empleos para los españoles, como lo demuestra que las tasas de empleo entre éstos hayan subido 17 puntos porcentuales respecto a la década pasada. Efectivamente, los recién llegados se incorporan a la demanda de bienes y servicios y hacen que aumente la demanda de trabajadores autóctonos.

Los inmigrantes no sólo buscan ocupar los puestos de trabajo que las personas del país de acogida dejan libres, sino que también aportan diferentes habilidades, ideas, experiencias y unas ansias de mejorar que combinadas con las características de la gente del país receptor, impulsan el crecimiento, la innovación y la productividad. Pero también los inmigrantes pueden contribuir a la creación de una sociedad más abierta,

diversa y dinámica. Por ello, además del aspecto económico, la inmigración tiene otros efectos positivos: mejora de las tasas de crecimiento demográfico, freno al envejecimiento de la población, aportación de culturas diversas... Así que lo que nos debe preocupar no es que lleguen inmigrantes, sino que la economía española no sea capaz de atraerlos, pues esto último querrá decir que España deja de ser un país que ofrece puestos laborales estables y productivos tanto para los inmigrantes como para los autóctonos. Es decir, hay que perseguir un modelo económico que se adapte lo mejor posible a un mundo globalizado en el que las migraciones también son factor importante.

Ahora que la crisis económica asoma, son los inmigrantes los que sufrirán en primer grado las consecuencias, aunque sea con medidas pretendidamente solidarias, como fomentar el regreso 'voluntario' pagando el billete de vuelta y dando una cantidad en concepto de abono de seguro de desempleo para que abran algún negocio en sus lugares de origen. En 2007 fueron 531 los inmigrantes que se acogieron a esta medida pactada por el Ministerio de Trabajo español y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Otros 2.500 inmigrantes se han acogido a esta medida en 2008. Pese a la crisis económica, los inmigrantes siguen prefiriendo quedarse en España antes que regresar a sus países de origen, al menos de momento. Ello porque muchos de ellos lo han tenido siempre muy claro. Han venido para quedarse. Y bien que han contribuido al crecimiento económico, como ya se ha señalado. Y las aportaciones a la Seguridad Social han retrasado ocho años la anunciada crisis del sistema de pensiones (Galende, 2008, pp. 2-3). Por cierto, los trámites para salir son mucho más sencillos que las leoninas condiciones para entrar. La lógica del receptor de inmigrantes. En cualquier caso, no es previsible un masivo retorno de inmigrantes, pero sí es probable, desgraciadamente, que surjan voces que los culpen de la crisis y sus consecuencias.

Sea como fuere la percepción que se tenga de los inmigrantes, un hecho es claro: a lo largo de las dos últimas décadas vienen residiendo en España dos grandes grupos de extranjeros, los europeos, que se han multiplicado por seis; y los no europeos, que oficialmente se han multiplicado por diez, aunque todos sabemos que las cifras son mayores. Pero no sólo son diferentes las cifras, también lo es la manera de integrarse. Los europeos suelen incorporarse mejor a la cultura española, e incluso algunos aspectos de la vida social española se ha adaptado a ellos, como los horarios de

comidas, los horarios de los establecimientos comerciales, etc., pero no ocurre así con los inmigrantes de fuera de Europa, sobre los que recaen la mayor parte de los prejuicios y estereotipos negativos. Esto quiere decir (García y Granados, 1999) que el discurso multicultural se produce, fundamentalmente, con los extranjeros procedentes de los países del ‘tercer mundo’, y los programas pretendidamente interculturales también se están desarrollando para atender a este tipo de inmigrantes (Zabalza, 1992, p. 121). Ello, evidentemente, influido por el discurso dominante sobre el hecho pluricultural, que no es otro que el asimilacionista.

Por ello, a la pregunta de si existen guetos de inmigración en España no podemos responder afirmativamente, pero tampoco negativamente, porque estamos viendo que en muchas ocasiones ‘se integra’ a los inmigrantes arrinconándolos en espacios marginales en los que tienen que competir con otros desheredados del sistema por los escasos servicios presentes en esa zona. No estamos diciendo que España repita el esquema del extrarradio de Francia, pero si la situación continúa como estamos describiendo sí podría pasar algo parecido en esos focos donde se van concentrando un gran número de extranjeros. También ocurre que los nuevos vecinos venidos de otras tierras, con la instalación de locutorios, tiendas de ropa al por mayor, etc., en muchos casos, han dado como resultado una movilidad de los vecinos ‘históricos’, que se han desplazado a las urbanizaciones de las afueras de las ciudades, lo que ha provocado un descenso del precio de la vivienda en esas zonas que actúan de acicate para la llegada de más inmigrantes. Esta situación puede igualmente fomentar la creación de guetos. Los guetos son siempre negativos, ya que, como dice García Picazo (2005, p. 27), son “el lugar idóneo para que se cumplan las más temidas profecías, las ‘autocumplidas’ (*self fulfilled prophecies*), configurándose de esta manera como “la apoteosis de la xenofobia”. No sólo se aparta a los diferentes, aunque se les respete, sino que se les localiza perfectamente para poder conjurar con rapidez cualquier ‘peligro’ para la mayoría y su cultura. Se hace necesaria, por tanto, la adaptación de las estructuras (políticas, económicas, sociales y organizativas) de los países de acogida para que las personas inmigradas puedan vivir en unas condiciones de vida dignas que eviten tanto los riesgos de exclusión como otras tendencias indeseables para la convivencia pacífica.

En cualquier caso, todos hemos sido socializados en diferentes normas y categorías axiológicas, algunas de las cuales no llegan a ser aprehendidas de manera

consciente. Este proceso es más significativo entre los inmigrantes, porque el choque cultural no sólo se da a niveles lingüísticos, laborales o legales, sino también a niveles axiológicos y mentales. Tienen que empezar a codificar y decodificar desde el principio, pasando por unos filtros mentales diferentes a los que traían de sus lugares de origen. A los niños los socializamos más fácilmente porque no tienen afianzados otros valores previos, pero los adultos no llegan con *tabula rasa*, traen una cultura que está presente en los procesos de asimilación, integración, segregación, etc. Tienen que filtrar todos los elementos culturales nuevos y ajustarlos a las bases culturales que poseen (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, pp. 73-74). Tampoco es suficiente con el diseño de estrategias generales de integración sino que hará falta construir una considerable cantidad de *pequeños procesos de integración* (Laparra y Martínez, 2003) en cada pueblo y en cada barrio para resolver aquellos conflictos donde quiera que puedan darse. Mediante ello, será posible hacer frente a la gran diversidad de situaciones (más o menos agudas) de conflicto que puedan presentarse. Y la solución va mucho más allá de la tolerancia.

En el pensamiento reciente hay una forma de entender la tolerancia como la inclusión del otro en el mundo propio, como sincera y respetuosa acogida realizada fundamentalmente a través de la escucha activa y el diálogo (Santos, 2002, p. 423). Entendida de este modo la tolerancia tiene un problema: supone que alguien que cree estar en un nivel superior acoge a otro que está situado en la base de la pirámide, es decir, la tolerancia estaría presidida por la verticalidad que jerarquiza la existencia humana (Santos, 2005, pp. 363-378). Esto lo denunció en su día Freire (2006) en su *Pedagogía de la indignación*: la verticalidad, como manera de pensar y actuar, una manera de pensar y actuar que no siempre es conciente, pero que hace que los individuos de ciertas culturas se sitúen 'arriba' y sitúen a los otros 'abajo'. Una actitud denunciada también en su día por Foucault (2001, pp. 25-31) cuando criticaba esa situación social que genera una atmósfera de poder que lo impregna todo en las relaciones humanas y penetra profundamente en todos los órdenes sociales. Es más, en toda verticalización hay bastantes dosis de enajenación, porque la persona que se siente 'abajo' coloca su voluntad en manos de los que están 'arriba', es decir, se encuentra, demasiadas veces imperceptiblemente, alienada (Santos, 2006, pp. 81-82). La verticalidad imposibilita el diálogo real y la búsqueda, necesariamente colectiva, de la verdad, es decir, la tolerancia como *inclusión positiva del otro*.

Por ello estamos muy de acuerdo con Marcos Santos (2006, p. 84) cuando se decanta por la horizontalidad, y la entiende como una situación psíquica y social, interior y exterior al sujeto, en la cual nadie pueda anular la libre expresión del otro. Naturalmente para que esto ocurra es ineludible la igualdad de derechos entre las personas de todas las culturas en el marco de estructuras políticas democráticas. En la horizontalidad, la relación entre las personas de diversas culturas, lejos de ser una relación de dependencia y dominio está basada en el auténtico interés por conocer y darse conocer al otro. Y seguimos recordando a Paulo Freire (2002, p. 20) cuando afirmaba que sólo el hombre tolerante está abierto al cambio y a la transformación. Por eso, también afirmaba que la humildad es la auténtica llave del conocimiento.

Por otra parte, denunciar la intolerancia y la tolerancia vertical no significa que debamos tolerarlo todo. Lo importante es que todos respeten las leyes democráticas de un país y respeten igualmente determinados valores que, para la buena convivencia, deben ser consensuados por todos los grupos culturales. No obstante, dice Todorov (2008, pp. 23-24) que es preciso matizar lo anterior, porque una cosa son los derechos y deberes de cada ciudadano y otra las características culturales de las personas, que son múltiples y cambiantes, y entre las que se encuentra como muy destacada la religión. Aún así este autor insiste en que la ley debe prevalecer sobre la costumbre cuando ambas se opongan.

En definitiva, la tolerancia, tal como la entendemos nosotros estaría presidida por la actitud de acoger y escuchar al otro, pero aceptando al mismo tiempo, y como consecuencia, la transformación que ello nos provoca o nos puede provocar. Además, la tolerancia horizontal por la que nos decantamos permite la participación común en una cultura que, construida por todos, no acaba o no se detiene en ninguna forma predeterminada; ello porque se asume que la cultura *está siendo*, está siempre en reconstrucción, lo mismo que la identidad cultural, que no es algo inmutable, sino que se trata de un horizonte que nunca es alcanzado por completo porque siempre se halla en movimiento (Santos 2006, pp. 89-90), como reiteradamente hemos señalado en capítulos anteriores.

Entonces, si entendemos la tolerancia como respeto y derecho a la diferencia, sin excluir el empeño por superarla y llegar al encuentro de las opciones diferentes en un

terreno común o de consenso, tendríamos enseguida que matizar que ello presupone no sólo el reconocimiento del otro como diferente sino también la posibilidad de que éste se mantenga como tal. Es decir, tolerar no es soportar, no es permitir a los otros que convivan entre nosotros, sino que es crear un diálogo con los otros al mismo nivel sin establecer relaciones de poder ni desigualdad, dar legitimidad a la pluralidad de las culturas del mundo, reconocer su legitimidad en función de la historia propia de cada pueblo, sin afirmar que una puede ser superior o inferior. Cada uno tiene derecho a aceptar o rechazar los valores y creencias. Pero eso no debe impedir el reconocimiento del derecho de cada uno a creer y pensar en función de sus propios valores, pues educar en la diversidad es aceptar el encuentro, aprender el lenguaje del otro, correr el riesgo de la confrontación, ver al otro no en relación con el *yo mismo*, sino en relación con el *sí mismo*.

En ese sentido, se han propuesto ciertos modelos de construcción de la ciudadanía basados en determinadas competencias: transmisión de la ciudadanía (socialización política), conocimiento de lo público (Constitución, Administración), búsqueda reflexiva (desarrollo de habilidades sociopolíticas) y autodesarrollo personal e interacción humana (desarrollo de la capacidad de autonomía). De acuerdo con esta consideración, Margarita Bartolomé (2004, pp. 26-30) hace una propuesta muy interesante, tendente a la elaboración de las premisas de apoyo a la citada ciudadanía:

- a) Competencias orientadas a la comprensión: conocimiento de derechos y responsabilidades, de problemas y asuntos públicos, de cómo funciona la democracia y desarrollo de habilidades comunicativas interculturales.
- b) Competencias orientadas al desarrollo del juicio crítico: asunción de los valores propios de la ciudadanía (justicia, participación, equidad, diálogo) y desarrollo del juicio crítico ante problemas sociales y políticos.
- c) Participación ciudadana: participación de todos en todos los ámbitos de la vida pública (ONGs, asociaciones).
- d) Uso de metodologías cooperativas y colaborativas.

En todo caso, no debemos olvidar que Europa necesita a los inmigrantes para afrontar el declive demográfico que padece y para cubrir dos millones de empleos de baja cualificación, inmigrantes que se sumarán a los más de 20 millones que ya hay entre nosotros. Pero es que, según las previsiones de la Comisión para la Inmigración de la Unión Europea, necesitaremos 45 millones de inmigrantes para el 2050. Con ellos mantendríamos el equilibrio de las pensiones y un crecimiento económico estable. Hay un dato evidente para demostrar que la prestación de servicios por parte de los inmigrantes continuará creciendo durante los próximos 20 años: mientras que la generación del *baby-boom* de los países ricos se acerca a la edad de la jubilación, los nacidos en el *boom* de la natalidad de los países pobres son mucho más jóvenes y están empezando a incorporarse al mercado de trabajo (Legrain, 2008, p. 31). Los necesitamos aunque sólo sea por egoísmo economicista. El problema para Europa es qué hacer con los tres millones de inmigrantes clandestinos que llegan sin contrato de trabajo y se quedan. Cerrar las fronteras se ha visto que no es la mejor solución, que ni siquiera es una solución. Integrarlos con los matices y condiciones democráticas explicadas anteriormente sí es solución, pero el problema es la manera de integrar a tantos inmigrantes "de golpe". Legalmente tampoco parece haber demasiadas salidas. En las constituciones del siglo XIX de la monarquía parlamentaria, y en los códigos civiles, los derechos de los extranjeros eran contemplados desde una perspectiva meramente civil y mercantil. La Constitución española de 1978 también seguía esa línea, y fue de las primeras que reconoció derechos constitucionales a los extranjeros, pero a partir de ahí, se ha ido hacia atrás y las sucesivas leyes y normativas de extranjería estaban más preocupadas por regular los flujos de inmigración, por aspectos policiales, que por conceder derechos a los inmigrantes. Baste notar que Extranjería estaba inserta en el Ministerio del Interior, es decir, de orden público, lo más alejado de educación y cultura.

Así que en la actualidad podemos encontrar dos posturas claramente diferenciadas en relación a la inmigración. Por una parte están aquellos que consideran que la inmigración es necesaria para asegurar el reemplazo generacional y para ocupar determinados puestos de trabajo; por otra parte están los que consideran que debemos evitar la llegada de inmigrantes y apelan a los muchos conflictos que su presencia acarrea, porque el fantasma de la inmigración y sus potenciales problemas ha sido

manejado con rentabilidad electoral en los últimos años por dirigentes xenófobos de toda Europa.

Pero, la polémica sobre la integración, seamos sinceros, viene dada, generalmente, por la presencia de musulmanes en nuestras ciudades, y no tanto por la presencia de otras culturas. Es decir, tiene su punto de mira en la comunidad musulmana: 13 millones en la unión Europea, más de un millón en España. Y ante esta realidad no hay respuestas uniformes. Por ejemplo, en Holanda se prohíbe el uso del *burka* en centros oficiales y escuelas; Francia veta cualquier símbolo religioso en los colegios; en España el debate se suscitó por el uso de velo o *jiyab*; el Reino Unido, cuyo modelo respeta profundamente la diferencia, pone ese modelo en cuestión tras los atentados de Londres cometido por musulmanes nacidos en Inglaterra, y se plantea también el debate de los símbolos religiosos... Todo ello tiene un trasfondo: no se cree en la interculturalidad, ni siquiera en la multiculturalidad. La asimilación es el objetivo no declarado por la Unión Europea. Nosotros lo tenemos claro, al menos en teoría: dejar de coexistir y empezar a convivir. Dejar de considerar al inmigrante como mano de obra y empezar a considerarlo como ciudadano de pleno derecho. No es la solución a los problemas planteados por el uso de símbolos religiosos, pero por ahí debemos empezar. La universalidad tiene un postulado básico: hay derechos que son inherentes a la dignidad del ser humano y que nadie debería negar a nadie por ningún motivo. No puede haber una carta universal de derechos humanos y, al mismo tiempo, cartas particulares occidentales, orientales, cristianas, musulmanas, judías... (Maalouf, 2008, p. 115).

Algunas de las preguntas que nos hacíamos cuando empezaron a llegar los inmigrantes a nuestro país siguen siendo pertinentes: ¿Tenemos recursos para todos?, ¿cuáles hemos de incrementar para que los derechos sociales de todos, inmigrantes y autóctonos, queden garantizados?, ¿estamos preparados en servicios sociales y educación para recibirlos y tratarlos como ciudadanos con plenos derechos?... Como decimos, después de dos décadas los interrogantes no han cambiado demasiado (Giménez, 2003).

## 2. El racismo

No podrán sobrevivir aquellas culturas que pretendan excluir a las demás.

Mahatma Gandhi.

El 22 de marzo de 2005, el presidente del Gobierno español, Jose Luís Rodríguez Zapatero, pronunciaba un discurso en Argel en la cumbre de la Liga de los Estados Árabes. De ese discurso destacamos estos fragmentos:

...Por ello, aspiramos, como ya hicimos en la célebre Escuela de Toledo y a lo largo de nuestra historia, a ser introductores, traductores y facilitadores de encuentros y diálogos. Creemos que en nuestro mundo convulso y lleno de incertidumbres el entendimiento, la comprensión mutua y el diálogo son hoy especialmente necesarios para superar los serios desafíos a los que juntos nos enfrentamos. El pensador y pedagogo español Giner de los Ríos señaló que España era “un país en deuda con el mundo, un país que necesitaría devolver a otras naciones siquiera la centésima parte de lo que recibimos de ellas”. Con humildad quizá podamos en los tiempos que corren retornar algo de lo mucho que nuestro país ha recibido de otros a lo largo de los siglos y, en particular, del mundo árabe. Por medio de sus intelectuales, en particular de Averroes, se produjo entre nosotros la recuperación del pensamiento clásico, y a través de sus poetas y sus artistas se alimentó una parte decisiva de nuestra propia sensibilidad.

...Estamos convencidos de que cada cultura es una forma absolutamente legítima de aproximarse a la realidad y a los ideales de la sociedad humana. Por ello podemos aspirar a identificar el sustrato común de nuestras ideas y sensibilidades, levantándolo frente a los fantasmas de la intolerancia, la incompreensión y la exclusión... Queremos, en suma, abrir canales de comunicación y vías prácticas de cooperación entre los pueblos del mundo, de manera que la diversidad no sea percibida como una amenaza, sino como un potencial inmensamente enriquecedor.

Este es el discurso políticamente correcto, pero ¿qué ocurre en la práctica? Somos conscientes de que la vida de los inmigrantes no es en absoluto fácil. No lo es, ciertamente, la partida, el viaje, ni responder a lenguas y modos culturales diferentes. Pero también sabemos que es todavía más duro, a veces mortal, para los clandestinos,

siempre expuestos al abandono y a la represión. La inserción en las nuevas sociedades tampoco es fácil; en el terreno económico la explotación es lo que prevalece, sin coberturas sociales y con salarios aleatorios. Socialmente su alojamiento y asentamiento se realiza en las zonas más marginales, lo que conlleva una mayor facilidad de control, que a veces se convierte en guetización (García, 2004). Políticamente, la regla es habitualmente la ausencia de derechos cívicos. Por su parte, hemos visto en el capítulo anterior que demasiadas veces la sociedad que los recibe muestra aspectos contradictorios, pero en general poco beneficiosos para muchos inmigrantes: rechazo cultural y religioso, etiqueta de peligrosos, etc. De ahí a los reflejos racistas y xenófobos (a menudo disfrazados bajo el manto de la 'seguridad') el trecho se recorre fácilmente, como lo muestran en nuestro país algunos episodios vergonzantes. No es extraño, por todo ello, que el miedo, el desequilibrio y la intranquilidad se convierten así en una constante de la vida de los inmigrantes que llegan a España.

Los inmigrantes, portadores de la diversidad, no son sólo un fenómeno estructural, sino que también son personas concretas, de carne y hueso, que bajo ningún concepto pueden ser tratados como criminales, aunque alguno de entre ellos, al igual que ocurre entre los autóctonos, lo sea. Por eso culpabilizar a los inmigrantes de nuestros males no es sino negarse a ver lo complejo de las nuevas realidades, en especial que ellos son nuestros conciudadanos y que aportan mucho más de lo que reciben.

El miedo a los inmigrantes, generado interesadamente por algunos sectores sociopolíticos, unido a la tradicional existencia de núcleos de xenofobia y racismo, a veces incluso institucional, acaban imposibilitando las condiciones que permitirían la tan cacareada integración (Zamora, 2006, p. 40). Verdaderamente, la inmigración es una cuestión compleja y difícil, pero al mismo tiempo para nosotros no es *el problema*, ni siquiera *un problema*. Más bien, representa la solución a muchos de los problemas de nuestras 'civilizadas' sociedades que envejecen a pasos agigantados. A construir esa condición de ciudadanos iguales, pero diferentes, es a lo que intenta contribuir, en la medida de sus posibilidades, la educación intercultural, en el marco de sociedades libres, abiertas y plurales.

En todo caso, el término *racismo* es relativamente reciente (la primera acepción del diccionario Larousse es de 1932), aunque la discriminación y las actitudes de rechazo del otro son mucho más antiguas, probablemente se remontan a las primitivas formas de organización humana. En general, se trata de sobrevalorar las características de una cultura que comparamos con otra, al tiempo que infravaloramos ésta última. Recientemente se identifica el racismo con el etnocentrismo, pero a juicio de Antonio Genovese (2003, p. 77) es una postura exagerada. El colonialismo y los intentos imperialistas del siglo XIX sirvieron, en buena medida, para envenenar las relaciones entre culturas con los tintes racistas que impregnaron esas relaciones. Los políticos e intelectuales europeos estaban convencidos de que los seres humanos se dividían en ‘razas’ (Linneo, Leclerc, Buffon) con lo que el término ‘raza’ adquirió un carácter antropológico decisivo, ya que a éstas se les asignaba unas características inmutables heredadas genéticamente que determinaban no sólo los rasgos físicos, sino también los intelectuales y actitudinales. De ahí se pasó a considerar a unas ‘razas’ superiores a otras (Peter Camper estableció una taxonomía de ‘razas’, a partir de la medida de los cráneos, en la que las personas cuyo color de piel era negro estaban situadas sólo ligeramente por encima de los monos) y, por consiguiente, se puso cierto empeño en que no hubiese demasiada mezcla (Caballero, 2001, pp. 1-17).

El racismo puede ser definido desde la Biología como un determinismo que atribuye al patrimonio genético de un grupo características intelectuales y morales, al tiempo que establece una valoración discriminatoria entre unos grupos y otros. Según esto, habría ‘razas’ humanas que presentan diferencias biológicas que podrían justificar el dominio sobre otras ‘razas’. Lo que normalmente se entiende como ‘raza’ es simplemente un estereotipo cultural basado en la apariencia externa y el prejuicio, con lo que el racismo podría ser definido como la mezcla (improcedente) de elementos heterogéneos: físicos, mentales y anímicos. Científicos mundiales de reconocido prestigio (Cavalli-Sforza, Menozzi y Piazza, 1995) han publicado trabajos sobre el ADN en los que niegan toda base científica sobre el racismo. Y Stephen Jay Gould (2007), divulgador científico desgraciadamente fallecido, desmontó las teorías que políticos interesados (para legitimar su poder) y científicos aún más interesados han construido a lo largo de la historia sobre la supuesta superioridad de una ‘raza’ sobre otra y de los hombres sobre las mujeres. Gould denunció las falsedades científicas en un magnífico libro, *La falsa medida del hombre*. También los avances en el campo de la genética nos

han hecho ver que no existe base científica para hablar de diferentes razas en la especie humana. La diversidad de ésta se basa en la combinación al azar de más de 20.000 genes. El color de la piel o la forma de los ojos nada nos dicen de la forma de ser de una persona, sus creencias, actitudes, ni capacidades. Aún así, el racismo sigue vigente y se manifiesta muchas veces de forma cruel y violenta pero otras lo hace de forma sutil y sibilina. Sin embargo, ni siquiera el exhaustivo conocimiento científico (que niega su existencia) ha conseguido que esta categoría de ‘raza’ desaparezca del imaginario colectivo. En todo caso, y para intentar clarificar un poco más, veamos los principios de la doctrina racista, según Todorov (1991), que pueden ser sintetizados en las siguientes tesis:

- a) La admisión de la existencia real de las ‘razas’. Se dice que entre una ‘raza’ humana y otra hay la misma diferencia que entre un burro y un caballo.
- b) La continuidad entre las características físicas y las morales. Las diferencias físicas entre ‘razas’ también son condicionantes de las características morales y culturales. Estas características físicas, morales y culturales se heredan.
- c) El grupo determina el comportamiento del individuo.
- d) Una jerarquía única de valores, en el sentido de que la diferencia de ‘razas’ también implica una superioridad de valores de la ‘raza’ superior.
- e) La ciencia puede demostrar la superioridad de una ‘raza’ sobre las otras.

Es un *racismo biológico*, pero en la actualidad nos encontramos con otro tipo de racismo, el denominado *racismo cultural o simbólico*. No se admite la superioridad de una ‘raza’ sobre otra, pero sí de una cultura sobre las demás. De este modo, la poca recomendable categoría de ‘raza’ es sustituida por la más aceptable de cultura, y la clasificación discriminatoria de base biológica se transforma en cultural o simbólica. Ahí tenemos, como ejemplo, el conocido libro sobre el choque de culturas del recientemente fallecido (finales de 2008) Huntington (que tiene su origen en un artículo del mismo título publicado anteriormente y que tuvo una gran impacto mediático). Su

repercusión, entre otras razones, debe ser atribuida a la propuesta de una explicación simple y accesible sobre la complejidad del mundo internacional y la manera de evitar los conflictos futuros. Huntington afirma en su libro que el bienestar de Occidente está amenazado por la llegada de millones de personas de otras culturas. Tras la caída del muro de Berlín, las fuerzas de oposición ya no serían Estados Unidos y la Unión Soviética, sino que el enfrentamiento vendría dado por diferentes estilos culturales entre grupos de países que pertenecen a una u otra civilización. Concretamente, Huntington afirma que los conflictos mundiales tendrán su origen en las diferencias religiosas, por ser éstas las que más identifican a una cultura (Huntington, 1996, pp. 71-74).

Estas actitudes ya las adelantó Barker (1984), cuando nos mostró el paso del racismo sustentado en la inferioridad biológica al racismo basado en las diferencias culturales como criterio de legitimación del mismo. La cultura dominante es inmodificable, homogénea, monocultural e impenetrable, por lo que se niegan los valores de las demás culturas 'de acogida'. Así, junto a la discriminación abierta, la creciente diversidad de las poblaciones está descubriéndonos también otras formas de racismo más sutiles, pero igualmente perniciosas (San Román, 2008, p. 41).

Por su parte, el Colectivo Amani (1996) nos habla de la presencia de tres tipos de posturas ante el racismo:

- a) Solidaridad activa con las minorías, a través de movimientos sociales y ONGs para ayudar a gitanos, inmigrantes y colectivos desfavorecidos, al tiempo que sensibilizamos a la población receptora.
- b) Postura abiertamente racista que declara sin cortapisas sus prejuicios hacia las minorías y estar dispuestas a justificar acciones de corte racista y discriminatorio.
- c) Una tercera postura es de indiferencia, que bien por comodidad, por falta de compromiso o por otras razones, es la que sostiene la gran mayoría de la población.

En todo caso, tanto el racismo biológico como el cultural tienen consecuencias en el ámbito educativo: El racismo biológico justifica una jerarquía natural, una subordinación de unas etnias a otras. Igual debía ocurrir en la sociedad, que debía darse una jerarquía. La educación tendría el papel de formar según las aptitudes naturales. Por su parte, el racismo cultural, basado en las diferencias, justifica la separación por grupos culturales en las aulas.

Periódicamente la ONU hace llamadas frente al racismo y la xenofobia. La gravedad de la situación ha impulsado a este organismo internacional a celebrar sucesivos encuentros, foros, etc., aunque podríamos preguntarnos si estas iniciativas han pasado de ser testimoniales porque hoy el racismo, la hostilidad y la violencia hacia los otros han invadido el planeta y millones de personas carecen de los más elementales derechos civiles, sociales y políticos o sencilla, dramática e impunemente son eliminados. Las matanzas en África, cuando los cascos azules de la ONU ‘protegían’ a ciertas minorías, han sido tan escandalosas que ya nadie puede creer en la inocencia de nadie. Y, sin ir más lejos, aquí en el viejo continente europeo, también tenemos recientes los dramáticos sucesos acaecidos en la antigua Yugoslavia. Y es que el racismo hunde sus raíces en la xenofobia, en el miedo al extraño, que se da tanto en el humano como en los animales, en la desconfianza hacia “lo que viene de fuera”.

Para luchar contra el racismo es necesario que nos apoyemos en las verdades de la ciencia y que erradiquemos las falsedades que pretenden ser científicas. Por ejemplo: los últimos hallazgos arqueológicos y antropológicos nos hacen alejarnos de aquellas teorías pretendidamente científicas que atribúan al código genético características particulares en cuanto a inteligencia y cultura. Ya no se puede enarbolar este argumento para segregar a nadie, so pena que el objetivo de quienes manejan este argumento sea justificar el dominio de un grupo cultural sobre otros. Así que tengámoslo claro: la investigación científica ha demostrado que el hombre forma una especie única, polifórmica, poligénica y politípica. Por tanto, y para despejar dudas, parece evidente que desde el punto de vista genético, todos los seres humanos somos heterocigóticos, es decir, híbridos respecto a algunos genes. Las diferencias biológicas son el resultado de la distinta adaptación al medio; en consecuencia, carece de sentido hablar de inferioridad de un rasgo físico comparándolo con otro (Ruiz, 1999, pp. 27-31; Donald y Rattansi, 1992; García, 2004).

Por todo ello, estamos convencidos de que, para combatir prejuicios como el del racismo, la educación debe implicarse conscientemente, sin presuponer que el conocimiento es, *per se*, un antídoto suficiente, aunque sí sea necesario. En efecto, sabemos que los prejuicios son una forma de pensamiento presente en todos nosotros, que es frecuentemente utilizada, y que no se basa en hechos objetivos, sino en las conclusiones elaboradas a partir de la experiencia directa y las generalizaciones que hacemos sobre valoraciones de naturaleza emotiva (Genovese, 2003, p.14). Naturalmente, hay prejuicios positivos: por ejemplo la sobrevaloración de la cultura europea (Mazzara, 1997, pp. 12-13) o si creemos que todos los gitanos son buenos bailando flamenco; y prejuicios negativos: si pensamos que las culturas no europeas son inferiores o si creemos que todos los gitanos son ladrones. Pero en todo caso, lo que nos interesa aquí es el hecho de que los prejuicios crean tensiones y daños sociales, discriminaciones, desencuentros que pueden dar lugar a comportamientos violentos. Pero, generalmente, el prejuicio es un juicio negativo sobre el otro, construido *a priori*, un juicio que atribuye elementos negativos a los otros, conduciendo a pensar mal de los diferentes a nosotros sin razón objetiva alguna, es decir, sin motivo real (Genovesse, 2003, p. 15).

¿Es España racista? No, claro que no, pero hay datos que nos hacen tener algunas reservas ante nuestra convicción. Amnistía Internacional denunció el 10 de abril de 2008, en un documento titulado *Entre la desgracia y la invisibilidad*, el desinterés del Gobierno español por perseguir las actitudes racistas y xenófobas contra inmigrantes y gitanos. Esta organización reprochó también a las autoridades españolas su oscurantismo a la hora de abordar esos casos, y recuerda que España es uno de los cinco países de la Unión Europea que no publica datos oficiales sobre denuncias o procesos penales por delitos racistas. Amnistía Internacional se hace eco también de uno de los informes de Naciones Unidas que apuntan que España es uno de los diez países europeos con mayor índice de casos de explotación sexual a mujeres y niñas extranjeras. Otros datos tampoco dejan a nuestro país en buen lugar. Así, en 2005, un estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2005) afirmaba que cuatro de cada diez españoles reconocían que les “molestaría mucho o bastante tener como vecinos a una familia gitana”. Y en el último informe sobre España de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia del 2006, seis de cada diez encuestados asociaban la delincuencia con la inmigración. De modo que si España no es racista, y nosotros así lo

creemos, también habrá que exigir a sus políticos y ciudadanos que sus actitudes y comportamientos no sean sospechosos de lo contrario.

Desde el mundo griego clásico se distinguía entre “nosotros” y los “bárbaros”, es decir, los otros, los extranjeros. La frontera entre ambos era el conocimiento de la lengua griega; pero más tarde la etiqueta de “bárbaros” pasó a denominar también a los “no civilizados” o “salvajes”. Tzvetan Todorov (2008, pp. 33-36) tiene otra definición para el término “bárbaro”. Para él, bárbaro es todo aquel que niega la plena humanidad de los demás. Otra forma diferente de barbarie es la discriminación institucional hacia todos aquellos que no pertenecen a nuestra comunidad cultural. Lo mismo se podría decir del término “civilizado”. Para Todorov, es civilizado, en todo momento y en todo lugar, el que sabe reconocer plenamente la humanidad de los otros. Ello se da en un proceso de dos etapas: en la primera descubrimos que los modos de vida de los otros son diferentes de los nuestros; y en la segunda etapa aceptamos que sean portadores de la misma humanidad que nosotros. Las formas que adopta el avance hacia la civilización son múltiples, y una de ellas, fundamental, tiene que ver con la propia extensión de la entidad que designamos como “nosotros”. Otra manera de avanzar desde la barbarie hacia la civilización consiste en distanciarse de uno mismo para ser capaz de verse desde fuera, con los ojos de otro, para ejercer así un juicio crítico no sólo de los otros, sino también de uno mismo. Y por fin, otra forma de avanzar progresivamente hacia la civilización consiste en conseguir que las leyes del país en el que vivimos traten a todos los ciudadanos por igual, sin distinción de etnia, religión, sexo, etc. (Todorov, 2008, pp. 39-42).

Por tanto, antes de hablar de multiculturalidad o de interculturalidad hemos de hacerlo necesariamente de los prejuicios racistas (como ya hemos hecho), del racismo (rechazo a otras etnias) y la xenofobia (rechazo a lo de fuera, a lo extranjero, en general). Como educadores, necesitamos conocer la trama oculta de prejuicios racistas y xenófobos existentes en cada cultura antes de proponer cualquier intervención sociocultural, y ello teniendo en cuenta además que la educación sigue siendo el recurso privilegiado para fomentar el respeto a otros pueblos y culturas (Froufe, 1999, p. 15; Calvo Buezas, 1994, p. 59).

## CAPÍTULO III: APROXIMACIÓN A LOS SIGNIFICADOS DE LA MULTICULTURALIDAD Y LA INTERCULTURALIDAD

### 1. Aproximación al significado de la multiculturalidad

El Consejo de Europa intentó precisar los términos siguientes: multiculturalidad, pluriculturalidad, transculturalidad e interculturalidad. Así, por *multiculturalidad* se entiende una situación social de copresencia de varias culturas en un espacio concreto, cada uno de ellas con sus estilos y modos de vida diferentes. En el ámbito de este modelo, definido como *multiculturalismo*, partiendo de la situación de hecho, la presencia de dos o más culturas, se estudian sobre todo las *diferencias* en los usos, costumbres, idiomas y tradiciones (Portera, 2009). El riesgo principal de esta aproximación nace de considerar las culturas de una forma rígida y estática. En muchos casos, se corre el riesgo de limitar la intervención educativa a presentaciones exóticas y folklóricas que inevitablemente llevan a anclar cada vez más a los individuos a sus presuntas “culturas de origen”; o sea, hacia formas y estándares conductuales a veces superados hasta en el país de origen. Se habla de *pluriculturalidad* si ocurre como en el caso anterior, pero no en la convivencia de varias culturas, sino subrayando la diversidad de las mismas. *Transculturalidad* implica ya un movimiento, un salto desde una cultura a otra. La transculturalidad sugiere la aceptación del otro y sus referentes culturales de una manera no discriminatoria ni prejuiciosa, con todos los componentes sentimentales y emocionales que ello comporta. El concepto de *transcultura*, remite a algo que atraviesa la cultura; algo común entre todos los seres humanos (Portera, 2009). Por último, la *interculturalidad* habla de la interrelación activa y la interdependencia de varias culturas que viven en un mismo espacio geográfico (Leurin, 1987; en Aguado, 1991, p. 89).

Se ha explicado la situación de pluriculturalidad como resultado de algunos factores (Genovese, 2003, pp. 6-9):

- a) La globalización de los mercados, con la internacionalización de las relaciones económicas, sociales y culturales.
- b) La imitación que los países pobres hacen o quieren hacer de los modos de vida y consumo de los países ricos.
- c) El crecimiento del turismo y el desarrollo de los medios de comunicación de masas.
- d) Los desiguales modelos de crecimiento demográfico en el mundo.
- e) Las grandes diferencias en la distribución de la riqueza en el planeta.
- f) En el caso europeo, todo el movimiento socio-político y económico de la construcción de la Unión Europea.

Ante la situación de pluriculturalidad se ha respondido de diversas maneras. La manera que tiene Francia de integrar a los inmigrantes es que éstos asuman los valores y la cultura de la República. Francia siempre ha rechazado el multiculturalismo anglosajón y ha tratado de integrar a todos en una misma cultura: la francesa. Esto durante muchos años ha fortalecido a la República vecina y ha servido para asumir a más de 12 millones de inmigrantes aparentemente sin traumas. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que no es la solución porque también en Francia han nacido guetos y la violencia tuvo acto de presencia en esos guetos, con lo que el proceso asimilador forzoso de las diferencias socioculturales termina estallando en el corazón del republicanismo asimilacionista francés, ciego a esa realidad indiscutible que representa la pluralidad social y cultural. La marginación de los jóvenes descendientes de la inmigración, la discriminación laboral de los hijos y nietos de los trabajadores llegados a Francia, fundamentalmente desde África, está detrás de los estallidos de violencia sin precedentes que viene a constatar el fracaso del modelo de integración francés. Los perfiles de algunos de los que fueron detenidos señalan que casi todos han nacido en Francia. Son chicos que nunca han visto a sus padres trabajar, que no han conocido más vida que la del paro y la delincuencia, que carecen de modelos positivos de referencia, jóvenes que carecen de identidad, no se sienten tratados como ciudadanos

franceses ni tampoco tienen nada que ver con el mundo de sus abuelos ni de sus padres, como explicamos anteriormente. Y, a este respecto, señalar como hecho significativo que un estudio llevado a cabo por el Instituto Montaigne demostró que las candidaturas a ofertas de empleo de personas con nombre típicamente francés recibieron cinco veces más respuestas que las presentadas por personas de nombre árabe, aunque los currículos fuesen idénticos. Por tanto, el modelo francés de integración exige el pago de un alto precio en cuanto a la libertad personal, ya que trata de borrar por todos los medios las diferencias culturales sin ofrecer a cambio la igualdad y cohesión nacional que propugna (Legrain, 2008, p. 253).

En el lado opuesto del modelo francés se encuentra el británico, el del multiculturalismo, donde, como en Estados Unidos, las autoridades han reforzado la identidad de las distintas comunidades. En el contexto anglosajón se ha entendido la multiculturalidad como coexistencia de una cultura democrática y desarrollada con otras culturas no sólo diferentes, sino inferiores y a las que se respeta, sin interactuar con ellas. Visto así, la multiculturalidad es una fábrica productora de diferencias que separan a unos grupos humanos de otros (postura del multiculturalismo para algunos autores). Así, advierte Vertovec (1996, pp. 55-56) que detrás del multiculturalismo pueden aparecer los rasgos del nuevo racismo, del racismo sin 'raza', y de una retórica de la exclusión. Una vez rechazado el racismo clásico, puede aparecer otro tipo de racismo basado en la identidad cultural (Rodrigo Alsina, 1996). No hay diferenciación porque haya diferencias, sino que se dan las diferencias porque hay diferenciación. La idea que subyace es que los inmigrantes llegan para quedarse y, por tanto, tienen derecho a desarrollar su identidad cultural en su nueva residencia. Muchos piensan que es esto precisamente lo que ha contribuido también a la formación de guetos en los que tampoco han faltado las revueltas, como las ocurridas en 2001 en el norte de Inglaterra. No obstante, también el Gobierno británico ha dado un paso hacia el modelo de asimilación al instaurar el examen de ciudadanía británica que deberán aprobar los 140.000 aspirantes anuales a obtener el pasaporte británico. El examen incluye preguntas de idioma, costumbres y estructura política del país.

Junto al francés y el británico se encuentra el modelo alemán, que se basa en considerar al inmigrante una fuerza de trabajo coyuntural y temporal. Es el denominado modelo de *gastarbeiter* o del trabajador invitado, en alusión a los obreros que

reactivaron la economía alemana en los años sesenta y setenta. Tampoco está exento de problemas. La percepción de temporalidad genera no pocas tensiones.

El modelo holandés de integración también está en crisis, porque la población autóctona tiene cada vez menos trato con la inmigrante, y los requisitos para entrar y quedarse en el país se endurecen. El Gobierno holandés reconoce que los inmigrantes tienen más difícil el acceso al empleo y que presentan cada vez mayores índices de fracaso escolar, pero insiste en que la integración se favorece a través del idioma y la asunción de normas y valores holandeses. El examen que hace a los ‘aspirantes a inmigrante’ es un claro ejemplo de ello. Pero puede ocurrir como en el caso francés: cuanto más saben del país de acogida, cuanto más formados estén y cuanto más integrados se sientan, más se irritan por las escasas oportunidades de ascenso social. Después de estar recibiendo inmigración durante cuarenta años ahora se habla de integración y, para ello, apelan a un examen. Holanda fue el primer país del mundo en exigir un examen de lengua y cultura nacionales a inmigrantes. ¡Y qué examen! Se dice que está pensado para las parejas femeninas de los inmigrantes que se quieren instalar en el país, chicas adolescentes que, por ejemplo, deben visionar un video con una boda gay y una playa con nudistas para dar su opinión sobre lo visto. Además, el examen consta de una centena de preguntas sobre cuál es la capital de Holanda, quién es el presidente del Gobierno...

El examen holandés va teniendo adeptos en otros países, como hemos visto en el caso de Inglaterra, o, por ejemplo, en Alemania, donde hay otro examen en el que se pregunta por el significado del “milagro alemán”, que se nombre a los padres del automóvil, que escriban el nombre de varios Estados federados... El problema es que ese examen haría millones de apátridas, porque son millones los alemanes que no sabrían contestarlo correctamente.

El modelo canadiense tiene su paradigma en Toronto, que es la ciudad con mayor diversidad étnica del mundo: un gran escaparate de salami italiano, arroz chino, bacalao portugués y curry indio habitado por cinco millones de personas, la mitad nacidas fuera de Canadá. La ciudad canadiense, con 100 idiomas, tiene la población más diversa del mundo. Los habitantes de Toronto, una de las cinco mejores ciudades del mundo para vivir, según *The Economist*, es, evidentemente, uno de los ejemplos más

claros de multiculturalidad, sobre todo porque cada año llegan 70.000 inmigrantes y refugiados que se integran sin problemas. El lema de Toronto es: “La diversidad es nuestra fuerza”.

Pero, hay matices a ese modelo multicultural. En la provincia de Ontario (cuya capital es Toronto, como sabemos), la más poblada de Canadá, se cortó de raíz una polémica que duraba ya dos años: no se permitirían arbitrajes familiares (separaciones matrimoniales, custodia de hijos, herencias), basados en la ley islámica o *sharía*. El asunto había disgustado a los canadienses, que opinaban que la medida de los arbitrajes familiares fue un error basado en el “miedo al islam”, consideraban que la *sharía* era un desafío a la Constitución del país y un atentado contra los derechos de las mujeres. La polémica canadiense plantea los límites del modelo multicultural y sirve de precedente para Europa. Recordemos que estos arbitrajes para judíos y cristianos fue un sistema que se puso en marcha en 1991 para aliviar el atasco judicial y resolver los conflictos familiares fuera de los tribunales. La ley de Arbitraje de 1991 fue una victoria del multiculturalismo, el sistema adoptado por Canadá en 1971 para contrarrestar el nacionalismo de Québec e integrar mejor a los inmigrantes. El debate sobre la *sharía*, para Homa Arjomand, coordinadora de la Campaña Internacional contra la *sharía* en Canadá, cuestiona el modelo: “Yo vine a Canadá por el multiculturalismo, pero ahora creo que hay que demolerlo. Cumplió sus objetivos; ahora es una barrera, porque respeta más las culturas y las creencias que a los individuos. A una chica de 13 años se la puede sacar de la escuela para casarla porque la cultura en la que vive lo permite” (Calvo, 2005). Para que estas grietas en las actuales sociedades multiculturales no vuelvan a aparecer, sería necesario que la sociedad apostase por unos valores comunes, asumidos por todos los grupos étnicos, que sirvan para aglutinarnos. Estos son los límites del multiculturalismo, el siguiente paso será proporcionar los espacios, los mecanismos, los procesos necesarios para la construcción de una sociedad intercultural.

De modo que, no es oro todo lo que reluce en Toronto, porque la ausencia de tensiones sociales no es lo mismo que la auténtica integración. En 1981 había en Toronto seis barrios con lo que se llamaba *índice de aislamiento* (cuando más del 30% de sus habitantes eran inmigrantes de la misma cultura), pero en 2001 ya eran 250 barrios los que tenían esa característica. El debate está permanentemente abierto: ¿Es mejor este modelo o el *melting pot* de Estados Unidos? El debate se abrió con la gran

grieta en el edificio multicultural provocada por la aplicación de la *sharía* entre la comunidad musulmana, como comentamos anteriormente.

En Estados Unidos la multiculturalidad ha adquirido un significado no sólo descriptivo de una situación, sino prescriptivo, porque valora positivamente la separación entre culturas y, al mismo tiempo, la sumisión del individuo a las tradiciones del grupo (Todorov, 2008, p. 107). Sin embargo esta concepción de la multiculturalidad es paradójica porque en el fondo está obligando a todo individuo a ser monocultural, ceñirse a su cultura como una isla entre otras culturas. Es lo que ha llamado Amartya Sen (2007, p. 214) “monoculturalismo plural”. Ambos autores están de acuerdo en que tal opción debe rechazarse, porque condenan al individuo a quedarse encerrado en su cultura. Efectivamente, uno de los peligros que entraña el multiculturalismo es que puede dar primacía a los derechos colectivos frente a los individuales, y que el respeto por las diferencias culturales y religiosas pueda desembocar en que se defina a las personas exclusivamente por su origen cultural o religioso (Legrain, 2008, pp. 261-263). También el multiculturalismo, al dejar que las personas se integren a su aire, en lugar de conducir a una armoniosa situación de mestizaje cultural, lleva a la segregación y al aislamiento, haciendo que los inmigrantes formen comunidades cerradas, muchas veces resentidas y potencialmente hostiles. Así que, si por lo general la diversidad puede ser buena, demasiada puede no serlo tanto.

Por otra parte, sea cual fuere el modelo de ‘integración’ adoptado, parece evidente que un inmigrante sin derechos es también, y quizá como consecuencia, una persona sin obligaciones: puesto que se le niegan derechos fundamentales, no está obligado a cumplir normas. Esto es serio y explica algunos comportamientos. Cuando hablamos de integración lo hacemos en el sentido de apuesta por la libertad común, por las leyes y por las instituciones democráticas de un país, pero no referida a la homogeneidad cultural. Apego a las libertades públicas y a las instituciones que las garantizan, no vinculación a la unidad étnica, cultural o religiosa. Y, desde luego, la multiculturalidad no debe ser planteada como una cuestión de orden público, sino como una posibilidad para acrecentar saberes y experiencia (García y Pulido, 1992, pp. 35-69).

Así que la multiculturalidad acepta la existencia de varias culturas en un mismo contexto y tiempo. Están unidas temporal y espacialmente pero se puede dar al mismo tiempo la suficiente lejanía (en cuanto a percepciones y actitudes) como para evitar la relación entre ellas. Esta situación llega a acentuar las diferencias y crear auténticos guetos, barrios aislados que forman algo parecido a un archipiélago sociocultural. Y sostiene Kymlicka (1996, p. 35) que si por multiculturalidad entendemos un término que engloba a todas las personas de grupos sociales no étnicos que se sienten excluidos del núcleo social dominante (mujeres, homosexuales, ateos, etc.), entonces todo Estado es pluricultural, por muy homogéneo que sea étnicamente. Por eso la pluriculturalidad es un fenómeno que ha de incorporarse con normalidad en todos los espacios educativos, formales y no formales, porque no podemos pretender crear climas interculturales si no hay la misma actitud dentro y fuera de las instituciones educativas. Y hacen falta proyectos político-sociales en la misma línea.

En cualquier caso, y a pesar de lo expuesto, hay ocasiones en las que el concepto de multiculturalidad se utiliza de forma incorrecta, tal y como advierte Touraine, porque este concepto se encuentra muy viciado en nuestra sociedad, dándose acepciones que no se corresponden con el hecho pluricultural, más bien al contrario, están más cerca de lo monocultural y la xenofobia. Las razones que esgrime Alain Touraine (2001) para explicarlo son las siguientes:

- a) Identificación de la multiculturalidad con la defensa de las minorías y sus derechos.
- b) Concepción de lo multicultural como el derecho inalienable que tiene toda cultura a la diferencia.
- c) Multiculturalismo igual a mera coexistencia de culturas.
- d) Se asimila el fenómeno multicultural con el rechazo de otras culturas.

En este sentido, Juliano (1998, pp. 11-12) sugiere que hay hechos y actitudes que han permitido el deslizamiento del multiculturalismo hacia concepciones que

permiten identificarlo como base ideológica al capitalismo globalizador, como por ejemplo:

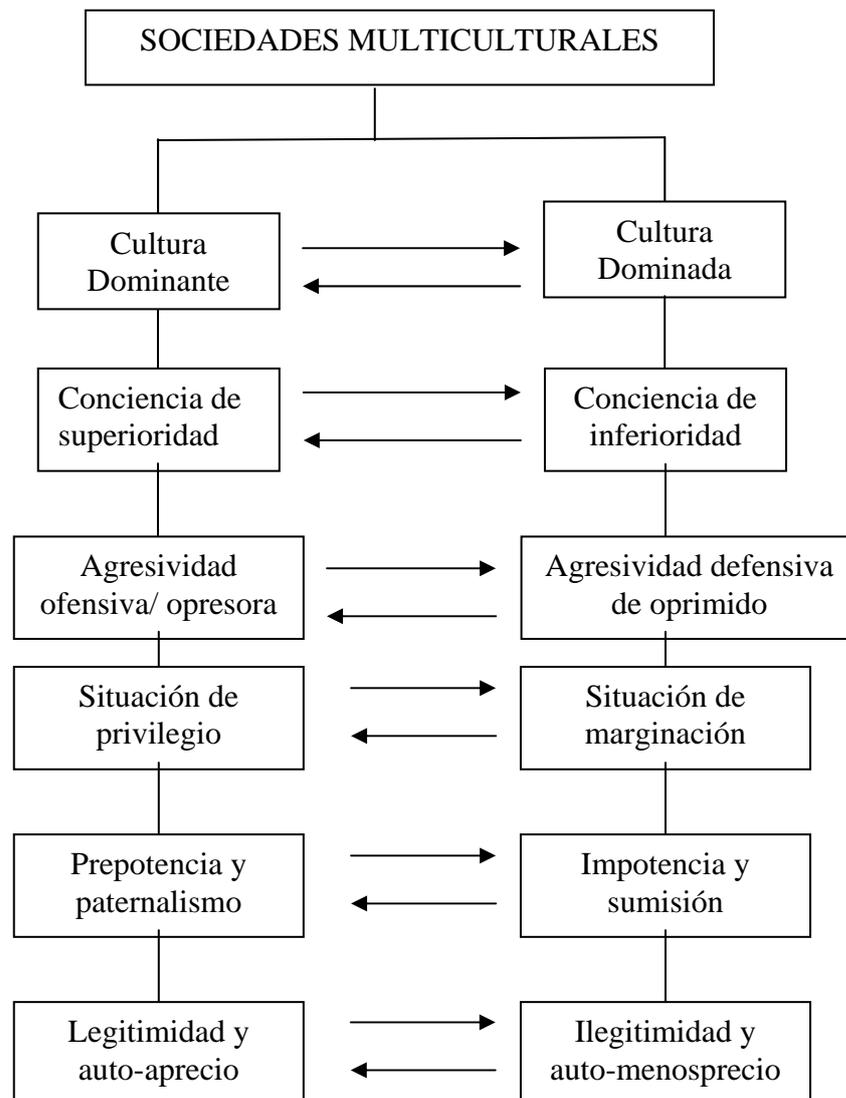
- a) Poner excesivo énfasis en lo que la cultura tiene de diferente, dejando de lado lo que nos une a los demás, y subrayando lo específico en detrimento de lo universal.
  
- b) Uniformar cada cultura, las autóctonas y las foráneas, como si careciesen de contradicciones y divergencias internas, de modo que sacraliza una modalidad como si fuera la única y exclusiva.
  
- c) Presuponer como objetivo básico de todo inmigrante la preservación íntegra de su “todo cultural”, que es lo que le habilitaría para su ineludible retorno al seno de la cultura de la que procede; un aspecto que, cada vez más, se percibe como un auténtico mito.

Por tanto, el concepto de multiculturalidad, al ser usado de manera diferente en distintos contextos (incluso en el mismo) ha generado no pocos malentendidos y polémicas, lo que, entre otras consecuencias, hace que debamos estar permanentemente redefiniéndolo, para que el lector o el interlocutor sepa en cada momento a qué nos referimos cuando lo usamos. En todo caso, sostiene S. Vertovec (1996, p. 50) que en gran parte de los usos del término hay implícita una concepción existencialista de la cultura.

Nosotros creemos que la multiculturalidad sólo es plausible y beneficiosa cuando se produce como consecuencia de la diversidad pluralista que emana del ejercicio de la libertad. Una sociedad democrática es lo menos parecido a una sociedad homogénea, pero no puede convertirse en una federación de ‘tribus’ en la que cada una establezca sus propias normas de comportamiento y su relación con el resto de ‘tribus’, por mucho que dialoguen entre sí. Es preciso el establecimiento de valores comunes, pero siempre desde la libertad.

## 2. Aproximación al significado de la interculturalidad

La relación de poder entre culturas en sociedades multiculturales ha sido puesta de manifiesto por Argibay (2003) en la siguiente tabla:



Por eso, frente a la multiculturalidad, la interculturalidad supone la convivencia entre diferentes culturas, pero también el conocimiento de las mismas, la interrelación y la búsqueda de elementos comunes, lo que dará como consecuencia el enriquecimiento cultural de todos (Casanova, 2005, pp. 24-25). Ello, evidentemente, supone, entre otras

cosas, cambios de actitudes tanto individuales como grupales, por lo que nadie deberá esperar que el proceso sea corto ni que sea unilateral.

Nos explica Agostino Portera (2009) que el concepto *intercultural* actualmente se emplea tan a menudo (incluso de manera impropia) en tantos sectores diferentes que se pierden las huellas tanto de su origen pedagógico-educativo, y de su potencial transformador, como de su real significado semántico. Como bien dice este autor italiano de obligada referencia, la voz *intercultural* se halla: a) en el *lenguaje cotidiano*, especialmente en los medios de comunicación cuando se tratan temas de la actualidad (un programa alemán se titula “beso intercultural”; en la prensa, “intercultural” se asocia a veces a los riesgos de la convivencia étnica y cultural); b) en el sector *económico*, en el cual se encuentra sobre todo el concepto de *competencia intercultural*, vista como cualificación básica para el personal, especialmente directivos y gestores; o bien asociada a los conceptos de habilidad en el trabajo de equipo, cooperación, etc. (especialmente las grandes empresas ofrecen cursos de *management intercultural*, con el fin de optimizar los objetivos de la empresa que opera en contextos internacionales o que tienen muchos trabajadores de diverso origen cultural. Otros sectores son: comunicación intercultural, estrategias de venta intercultural, sensibilización intercultural del personal sanitario, etc.); c) el concepto “interculturalidad”, además de la pedagogía, ha hecho mella en las *ciencias cercanas*, como sociología, etnología, psicología, filosofía, ciencias políticas, ciencias de la comunicación, pero también derecho, teología, economía (faltan todavía las ciencias naturales y técnicas, aunque existe ya algún ejemplo en ingeniería donde se forma a través de “competencias interculturales”).

En la educación, su empleo es tan diferente que a veces “intercultural” y “multicultural”, se confunden, se usan como sinónimos o complementarios. Por ejemplo, muchos autores canadienses o de los Estados Unidos atribuyen al adjetivo multicultural características no descriptivas, sino programáticas; algunos entienden, incluso, por intercultural las intervenciones pedagógicas en el ‘tercer mundo’. En Gran Bretaña sólo unos pocos autores usan el término intercultural, ya que se emplea fundamentalmente el de multicultural y se refiere a la educación antirracista.

Con estas premisas que a veces llevan a la confusión, la interculturalidad es definida por varios autores (Antón *et al.*, 1995; Aranguren y Sáez, 1998) como el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos provocados por la presencia, en un mismo territorio, de grupos humanos con orígenes e historias diferentes. Y ello implicará el reconocimiento y comprensión de otras culturas, su respeto, el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con personas culturalmente diferentes y el fomento de actitudes favorables a la diversidad cultural. Por tanto, la interculturalidad rompe el cerco del etnocentrismo y las barreras de los prejuicios e inicia intercambios y relaciones entre culturas, creando situaciones de interdependencia e intercambio entre los diferentes grupos culturales (Recasens, 2004, p. 4).

La interculturalidad se da cuando las significaciones adquiridas por las personas de cualquier tiempo y espacio se reconocen mutuamente. Interculturalidad significa respeto, intercambio, apertura, aceptación de los valores y de los modos de vida de los otros, sin por ello admitir acríticamente cualquier postulado cultural, por muy arraigado que pueda estar. En efecto, los prejuicios culturales también existen y no son exclusivos de ninguna cultura en particular. La interculturalidad no es integración ni asimilación, ni mucho menos separación o marginación (López Herrerías 1999, p.74). La interculturalidad también debe ser entendida como la habilidad para reconocer, armonizar y negociar las innumerables formas de diferencia que existen en la sociedad (Poole, 2003, p. 2). De este modo, la interculturalidad constituye un medio fundamental para desarrollar valores democráticos y responsabilidad política; y, para ello, es fundamental fomentar la competencia comunicativa intercultural (Elosúa *et al.*, 1994).

Interculturalidad significa, sobre todo, descentralizar los puntos de vista, ampliar las visiones del mundo; y, en este sentido, los occidentales debemos aprender a liberarnos de las posturas etnocéntricas para penetrar en otras ópticas más globales y enriquecedoras (Clifford, 1995); es decir, el concepto de interculturalidad exige el reconocimiento explícito de los derechos de entidades y grupos socioculturales distintos y la promoción y defensa de éstos. La realidad pluricultural de nuestra sociedad nos obliga a ir más allá de la aceptación palpable de la existencia de distintas culturas, por lo que debemos buscar el intercambio entre ellas, la igualdad, la intercomunicación

afectiva, el diálogo y la reciprocidad entre los interlocutores (Froufe 1999, p. 10). Es decir, la interculturalidad va más allá de la comprensión de la compleja relación entre culturas diversas y camina hacia una acción social y educativa que defienda los derechos de todas las culturas a la propia identidad, a la diversidad y a la pervivencia de estilos de vida diferentes. Por tanto, debe quedar claro que la interculturalidad no es equivalente a la multiculturalidad. La interculturalidad surge como respuesta y alternativa al asimilacionismo, y propugna el reconocimiento de la diversidad cultural, del derecho a la diferencia, y de la valoración de todas las culturas por igual, pero también de su carácter esencialmente aperturista y de su posible modificación mutua.

Sin embargo, al hablar de interculturalidad debemos hablar también de reciprocidad, porque no hemos dicho qué actitudes esperamos de las personas inmigrantes o de las personas de otras culturas que viven entre nosotros, sean o no inmigrantes: deben aceptar los principios legales y políticos de la sociedad de acogida pero, además, deben adquirir el compromiso de implicarse en el tipo de convivencia que encuentran para, desde ahí, intentar construir nuevos tipos de convivencia. No se trata de asimilación ni de aculturación, sino de integración ético-cultural que no impone el abandono de la propia cultura, pero se llega a un país que tiene una estructura sociopolítica que se debe respetar. En este sentido, la propuesta de Jordán (1992)-señalada también por Amin Maalouf (2008, p. 49)-, es sencilla en su formulación: consensuar el *minimum* de rasgos propios de la cultura mayoritaria que deben adquirir todos y, al mismo tiempo, valorar el *maximum* de componentes de las culturas minoritarias. Cuanto más se impregne un inmigrante de la cultura de acogida, más podrá impregnar a la cultura de acogida de la que él trae, y viceversa: cuanto más perciba un inmigrante que se respeta su cultura de origen, más se abrirá a la cultura de acogida. La palabra clave sigue siendo *reciprocidad*: “Si acepto a mi país de adopción, si lo considero como mío..., entonces tengo derecho a criticar todos sus aspectos; paralelamente, si este país me respeta, si reconoce lo que yo le apporto, si me considera con mis singularidades como parte de él, entonces tiene derecho a cuestionar algunos aspectos de mi cultura...” (Maalouf, 2008, p. 51). Otra cuestión es su traducción práctica. Si queremos crear espacios de humanización (Rodrigo Alsina, 1999) hemos de buscar espacios para la cooperación entre las diversas culturas. Y, como expone Remiro (1995, p. 188), si los inmigrantes han de ser educados en los principios de la mayoría

para que puedan elegir con libertad, también los nativos deberán ser educados en el respeto a los diferentes.

Para alcanzar la convivencia intercultural, M<sup>a</sup> Antonia Casanova (2005, p. 26) propone practicar el pluralismo democrático en los marcos constitucionales de cada país, reconocer el derecho a la diferencia como algo inherente a la persona, buscar con rigor y sistematicidad los rasgos de unidad dentro de la diversidad cultural en cualesquier ámbito de actuación humano, revisar las manifestaciones culturales de todos los grupos que conviven en un espacio, para alcanzar acuerdos de respeto a algunas de las costumbres existentes o la eliminación de otras que consideran inadmisibles por todas las partes, y buscar la coherencia entre las convicciones y las acciones, tanto a nivel individual como grupal. Un programa que supone, como mínimo, aprender de los demás y conocer tanto su historia como sus realidades presentes. La apuesta por la interculturalidad se opone no sólo a las posturas intransigentes del racismo cultural sino también a los intereses políticos y económicos de ciertos grupos de poder y países concretos que nos crean la imagen de las otras culturas como enemigas de la civilización occidental. Nuestros valores no son los únicos, y si son los que preferimos y consideramos mejores, no por ello hemos de despreciar o infravalorar los valores de otras culturas.

De modo que muchos retos nos presenta la sociedad pluricultural en la que vivimos, pero sin duda el mayor de ellos, como señala Seyla Benhabib (2006), es profundizar en el proyecto democrático de cada país. Por eso, en el ámbito educativo, la interculturalidad nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos pluriculturales, un modo que supone reciprocidad y diálogo entre culturas y sus portadores, reconociéndolas y valorándolas, y que comporta una solidaridad y un diálogo activos. La valoración de la diversidad cultural en nuestra sociedad y el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos, es una premisa ineludible de cualquier política que se precie de defender los valores democráticos.

Sólo sobre la doble base de la igualdad jurídica y de la educación intercultural es posible hacer realidad un reconocimiento social que acepte sin miedos ni recelos los rasgos culturales o religiosos diferenciales de los colectivos de inmigrantes y promueva,

al mismo tiempo, los derechos humanos individuales de los miembros de esos colectivos (Zamora, 2008, pp. 25-26).

### 3. La interculturalidad como propuesta educativa

La diversidad cultural es hoy una realidad de más de 6000 comunidades distintas, culturas que por efecto de la globalización cruzan fronteras y se entremezclan. Así, una visión caleidoscópica del mundo ha venido a sustituir al discurso monolítico lineal del pasado, dando lugar a constantes cambios en las visiones del mundo, en las creencias, valores, pensamiento..., que ya es suelo común de nuestra existencia. Esta situación hace necesario, más que nunca, el diálogo intercultural en el que las partes puedan alcanzar informaciones y aprendizajes transculturales. Por otra parte, la violencia a la que nos enfrentamos en el ámbito internacional nos insta a considerar mucho más que nunca la posibilidad de resolver los conflictos por la vía del diálogo. Compartir una misma visión y participar en un aprendizaje común nos servirá para superar la inclinación hacia ese esencialismo cultural que fija y cosifica las identidades.

Hemos visto que allá donde la pluricultura remite a fenómenos de tipo descriptivo, haciendo referencia a la convivencia, más o menos pacífica, los unos cerca de los otros, de personas procedentes de culturas distintas, el prefijo *inter* presupone la relación, la interacción, el intercambio de dos o más elementos (Abdallah-Preteuille, 1990). Si apostamos por la interculturalidad ya estamos presuponiendo una intencionalidad de acercamiento al otro, de comunicación e interacción entre personas de culturas diferentes, según hemos señalado anteriormente. La interculturalidad debe reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad y contribuir a la construcción de sociedades en las que la igualdad de derechos sea el estandarte. Lo multicultural refleja una situación de estática social que se limita a describir una situación en la que coexisten diferentes culturas o grupos culturales, sin que ello signifique ningún intento de modificar sustancialmente el *status quo*, esto es, la existencia de una cultura dominante y otras subordinadas, aunque respetadas como si se tratara de nichos o núcleos culturales sin posible intercambio, como si fuesen mundos separados sin remisión. Lo intercultural, sin embargo, pone el énfasis en el intercambio y en la comunicación entre diversas culturas (Giménez y Malgesini, 2000).

Así, y teniendo en cuenta esas premisas, creemos que una educación intercultural tendría como gran objetivo la construcción cultural llevada a cabo en ámbitos pluriculturales, con lo que se introduce una perspectiva dinámica del hecho socioeducativo y no se limita al espacio escolar, pues tiene en el ámbito extraescolar un enorme campo de actuación a través de la educación social (Aguado, 2003, p. 14). Si apostamos por la interculturalidad, si pretendemos un verdadero diálogo entre culturas para pasar a la convivencia sin discriminación, tendremos que plantearnos tarde o temprano los criterios de valor que orientarán nuestras acciones educativas. Pero no sólo se trata de imponer valores, ni siquiera de seleccionar de entre los existentes en una o varias culturas, sino también de encontrar nuevos valores interculturales a través del diálogo. La educación apostará por la interculturalidad si se orienta a la consecución de fines y valores morales alcanzables por la vía del consenso libre y abierto a la participación igualitaria de todos los miembros de una comunidad. En este sentido, rescatamos de Llach y Salinas (1997, p. 56) los siguientes valores:

- a) Valores vinculados al compromiso frente a los diversos tipos de injusticia y marginación.
- b) Valores relacionados con la construcción de la identidad.
- c) Valores que potencien los procedimientos democráticos en el tratamiento del pluralismo cultural: rechazo a los dogmatismos, crítica y autocrítica, participación democrática, etc.

Debemos trabajar educativamente para buscar suelos comunes, culturalmente hablando, repensar nuestra cultura desde posiciones críticas, intentar comprender las otras culturas, pero generar también las críticas pertinentes. Es decir, se trata de defender la propia identidad, reconocer la de los otros, pero introducir también la posibilidad de reconducir esas identidades (Puig Rovira, 1993, p. 124). En definitiva, de lo que se trata es de consensuar, como vimos que apuntaba Amin Maalouf (2008, p. 49), qué es lo que, en la cultura del país de acogida, constituye el bagaje que toda persona se supone que ha de asumir, y qué es lo que legítimamente se puede (y se debe) discutir y/o rechazar. Y, de la misma manera, en justa reciprocidad, es fundamental consensuar qué rasgos de la cultura inmigrante deben ser incorporados a la cultura de acogida y

cuáles pueden (y deben) ser discutidos y/o rechazados. Educar para el pluralismo y la interculturalidad supone educar en el respeto a todas las identidades, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de integrarse social y culturalmente sin perder su propia identidad. Por ello, la aproximación intercultural debería contener una *dimensión política* y educar en la *ciudadanía democrática* (Gundara, 2000, p. 48).

Uno de los autores que con más profundidad ha trabajado sobre las temáticas de la multiculturalidad y de la interculturalidad es Banks, y, a pesar de las muchas recomendaciones, programas y reflexiones sobre el tema, siempre acaba reconociendo que poco puede hacer la educación sin un proyecto sociopolítico que la apoye. Sin este apoyo se derrumbaría el objetivo transformador de una apuesta por la educación intercultural, no se conseguiría hacer de ella un modo de acabar con las diversas formas de exclusión social ni se asumiría la importancia en la construcción de sociedades interculturales de los valores solidarios. Por eso, el programa de la interculturalidad no debería detenerse en el ámbito cultural, sino que debería abarcar la totalidad del quehacer humano, desde lo social a lo económico y desde lo individual a lo político. La experiencia ha demostrado que sólo es eficaz el reconocimiento que vaya acompañado del pleno disfrute de los derechos humanos y civiles.

Pero desarrollar el proyecto pedagógico intercultural requiere, asimismo, que se tome clara conciencia de las dificultades y obstáculos a los que se enfrenta la educación, en general, y la escuela, en particular. Estos obstáculos los podemos concretar básicamente en (García y Saura, 2009):

a) Ausencia de voluntad política. El proyecto intercultural no debe centrarse en un determinado tipo de centros, los públicos, como está pasando, sino que debe ir dirigido a todos los centros. La sobresaturación de alumnos hijos de inmigrantes en los centros públicos y su alejamiento del resto, provoca el riesgo de una escuela pública desertada por los autóctonos, que corren a refugiarse en la enseñanza concertada y en la privada, y cuyos padres presionan para que se rechace la presencia de los hijos de inmigrantes y otras minorías en estos centros. De hecho, según la información suministrada por CEAPA (2007), las dificultades puestas por estos centros a los alumnos inmigrantes, a través de la introducción de criterios subjetivos en los baremos de selección, representan un

auténtico ‘veto’, en la práctica, a las solicitudes de los alumnos inmigrantes, impidiendo realmente su posibilidad de libre elección de centro donde cursar sus estudios.

b) El etnocentrismo de los contenidos de enseñanza, empezando por dos elementos fundamentales del currículum, los profesores y los libros de texto, y pasando a continuación por temas como el calendario escolar y la ignorancia de las referencias culturales de los alumnos extranjeros, así como su descalificación por no pocos padres en tanto que “frenan el progreso escolar de los niños autóctonos”, y por su excesiva vinculación con la educación especial.

Para ello, la escuela debe capacitar a sus miembros en el reconocimiento y la aceptación de la diversidad de códigos culturales, en el saber comunicarse en un contexto pluricultural, tomar conciencia y repensar la propia identidad cultural, romper con el etnocentrismo yendo más allá de los límites establecidos por prejuicios y estereotipos, y abrirse al encuentro con los otros en todas las facetas de la vida (Arnáiz y De Haro, 2003, pp. 63-82).

La educación intercultural es, también, una *educación política* en un sentido amplio de la política como organización de la vida cívica, en el que el principio metodológico puede ser el de establecer una didáctica comunicativa. Ello reposa sobre la tesis según la cual la educación intercultural, cuando tiene que ver con condiciones sociales concretas, no puede realizarse sin que surjan conflictos, puesto que las necesidades y los intereses, que difieren según las personas y los grupos, y en función de su origen sociocultural, deben negociarse y, en su caso, ser objeto de un acuerdo, a causa de las múltiples diferencias existentes entre unos y otros, teniendo en cuenta que el objetivo es encontrar una base sólida para una convivencia en la cooperación. Conflicto, interés y solidaridad son, por lo tanto, categorías políticas que deben ser objeto de una educación intercultural. No basta con tener algunos conocimientos sobre los conflictos en la sociedad, sino que al mismo tiempo es necesario actuar. En estas circunstancias, la educación intercultural es un entrenamiento para la democracia (VVAA, s/f).

En este punto, queremos recordar que, al contrario que las perspectivas de educación tradicionales, que reclaman una posición neutral y apolítica, la pedagogía crítica considera que toda teoría educativa está íntimamente ligada a las ideologías que configuran el poder, la política, la historia y la cultura. Desde este punto de vista, la escolarización funciona como un terreno de lucha continua sobre lo que se va a aceptar como conocimiento legítimo y como cultura. Por lo tanto, una pedagogía crítica debe aportar seriamente el concepto de cultura política, legitimando y desafiando al mismo tiempo las experiencias culturales que constituyen las historias de las realidades sociales que, a su vez, comprenden las formas y los límites que dan sentido a las vidas de los estudiantes (Darder, 1995).



## **CAPÍTULO IV: LAS RESPUESTAS DE LA ADMINISTRACIÓN**

Las respuestas de la Administración, tanto a nivel estatal como en las Comunidades Autónomas, se concretan en los particulares Planes de Integración. Por ello, creemos oportuno hacer una síntesis de los que afectan a la Región de Murcia: el Plan Estratégico *Ciudadanía e Integración*, para el período 2007-2010 (nacional) y el *Plan para la Integración Social de las Personas Inmigrantes* de la Región de Murcia 2006-2009.

### **1. A nivel estatal: El Plan Estratégico *Ciudadanía e Integración* (2007-2010)**

Antes de elaborarse este Plan Estratégico, hubo un precedente en 1994, el *Plan para la Integración Social de Inmigrantes* (PISI) que fue concebido como un marco de referencia para la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y las Corporaciones Locales, así como para servir de cauce para una participación activa de la sociedad civil a favor de la integración de la población inmigrante. Era la primera vez que se intentaba abordar la inmigración desde una perspectiva global, siguiendo las directrices de la Unión Europea al respecto que, en esa fecha, proclamaba que “los movimientos migratorios representan un factor esencial de transformación y cambio de las sociedades occidentales, a las que plantea el reto de una configuración pluricultural y pluriétnica en la que deben establecer relaciones armónicas de convivencia, rechazando las tendencias xenófobas y racistas” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales- adelante MTAS- 2007, p. 125). Ese Plan ponía el acento en cuatro puntos:

- La consideración de que la inmigración requiere tratamiento equilibrado entre flujos e integración social.

- La necesidad de integrar gradualmente a los inmigrantes en la vida económica, pero también social del país, en un clima de respeto y aceptación recíprocos.
- La integración exige que los inmigrantes sean considerados en su globalidad, no sólo como trabajadores, sino también y fundamentalmente como ciudadanos con necesidades y requerimientos en los ámbitos educativo, cultural, sanitario, convivencia y participación.
- El proceso de integración requiere del diálogo constante entre las Administraciones y los interlocutores sociales.

Estas consideraciones se concretaron en los siguientes objetivos:

- Eliminar cualquier tipo de discriminación, tanto en el ejercicio de derechos y deberes como en el acceso a los servicios existentes.
- Promover una convivencia basada en valores democráticos y en actitudes tolerantes.
- Garantizar a los inmigrantes una situación de legalidad socialmente estable.
- Combatir las barreras que dificulten la integración.
- Luchar contra la explotación de los trabajadores extranjeros.
- Movilizar a la sociedad contra el racismo y la xenofobia.

Para la consecución de estos objetivos se crean dos instrumentos principales: el Foro para la Integración de los Inmigrantes y el Observatorio Permanente de la Inmigración.

En relación a las medidas de carácter educativo y cultural, destacamos: la enseñanza de la lengua o lenguas utilizadas en la zona de acogida; coordinar las clases

de lengua y cultura materna de los inmigrantes con la enseñanza normal; el acceso de los inmigrantes establecidos y sus familias a las becas y ayudas de estudios; acciones de sensibilización y aprecio de la cultura e historia propias de los países de origen; la formación de educadores sociales procedentes de la inmigración; y la inclusión en los programas educativos de información sobre los peligros de la xenofobia y el racismo y a favor de la convivencia multicultural y la tolerancia.

La importancia de este Plan de 1994 estribaba en que fue a partir de él cuando las sucesivas Administraciones comenzaron a elaborar planes concretos de actuación territorial para la integración de inmigrantes.

El 30 de marzo de 2001, el Consejo de Ministros aprobó el Programa Global de Regulación y Coordinación de Extranjería e Inmigración (Programa GRECO) para el período 2001-2004. El Programa GRECO se autopresentaba como “la primera iniciativa preparada en nuestro país para afrontar el tratamiento de la extranjería y la inmigración desde todas sus vertientes”. El Programa GRECO se estructuraba en cuatro líneas básicas:

- Consideración de la inmigración como fenómeno deseable para España, en el marco de la Unión Europea.
- Integración de los residentes en España y de sus familias, que contribuyen activamente al crecimiento de España.
- Regulación de los flujos migratorios para garantizar la convivencia en la sociedad española.
- Mantenimiento del sistema de protección para los refugiados y desplazados.

Con estos antecedentes, el Plan Estratégico elaborado desde el Ministerio de Asuntos Sociales pretende convertirse en elemento impulsor del proceso de integración. En este sentido, intenta orientar tanto la acción de los poderes públicos como dinamizar a la sociedad para conseguir ese declarado objetivo. Pero no se dirige sólo a la población inmigrante, sino a toda la ciudadanía, a todos los miembros de la sociedad

española, porque de todos, se dice en el Plan, es labor la integración (MTAS, 2007, pp. 27-28). El referente de este Plan es un documento elaborado en 2004 por el Consejo de la Unión Europea con el nombre de *Principios básicos comunes para las políticas de integración de los inmigrantes*, en el que se define la integración como “un proceso bidireccional y dinámico de ajuste mutuo por parte de todos los inmigrantes y residentes de los Estados miembros”. Y, a continuación, el documento deja claro que la integración implica el respeto a los valores básicos de la Unión Europea. Así que, para la Unión Europea, la integración encierra tres ideas claves: primero que la integración, más que un estado de cosas en un momento determinado, es un proceso social dinámico, prolongado en el tiempo, que tiene que ser continuamente reproducido y renovado; en segundo lugar, que la integración requiere un esfuerzo mutuo (bidireccional) de adaptación a una nueva realidad, tanto por parte de la población inmigrante como de la sociedad receptora; y, en tercer lugar, que el marco del cual ha de producirse ese esfuerzo mutuo está delimitado por los valores básicos de la Unión Europea (MTAS, 2007, p. 26).

El Plan Estratégico se estructura en diez capítulos. Los cinco primeros son de carácter expositivo: el primero es una introducción general; el segundo capítulo describe algunos rasgos y cifras básicas sobre la situación de la inmigración en España; el tercero se dedica al marco normativo; el cuarto capítulo presenta una evolución histórica de las políticas e integración en el ámbito de la Unión Europea, y el quinto capítulo resume las políticas desarrolladas en España en relación a la integración.

En el sexto capítulo aparece la parte más normativa del Plan, es la filosofía política que inspira su desarrollo, que se concreta en seis premisas, tres principios políticos y diez grandes objetivos de carácter general. Ello conectado con el capítulo séptimo, en el que se recoge el enfoque participativo que anima todo el Plan.

Es en el capítulo octavo en donde aparecen las doce áreas de actuación concretas del Plan. En el capítulo noveno se expone cómo será evaluado el Plan; y, por último el capítulo décimo hace referencia al presupuesto.

El Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración para el período 2007-2010 está asentado en las siguientes premisas (p. 29):

- a) La concepción de la integración como un *proceso bidireccional*, de adaptación mutua.
- b) La convicción de que la *responsabilidad* en el proceso de integración y la gestión de la misma debe ser *compartida* por las distintas Administraciones, los actores sociales, incluyendo a los propios inmigrantes, en definitiva, por la sociedad en su conjunto.
- c) La concepción del Plan como un *marco de cooperación* capaz de dinamizar políticas, aglutinar iniciativas y dotar de coherencia a las actuaciones tanto del sector público como de la sociedad civil.
- d) La necesidad de adoptar un *enfoque integral o global*, tanto por lo que respecta a las políticas de inmigración como a las de integración de la población inmigrada.
- e) La idea de que *las políticas de integración se dirigen a la ciudadanía en su conjunto* y que las actuaciones políticas deben ir orientadas a promover y garantizar el *acceso normalizado de la población inmigrada a los servicios públicos y privados de carácter general*.
- f) La idea de que el impulso a las políticas de integración tiene que instrumentarse mediante la *incorporación transversal* de las cuestiones relativas a la integración de la población inmigrada a *todas las políticas públicas relevantes* a este efecto.

Del mismo modo, el Plan (p. 30) está basado en los siguientes principios:

- a) *El principio de igualdad y no discriminación*, que implica la equiparación de derechos y obligaciones de la población inmigrada y autóctona, dentro del marco de los valores constitucionales básicos.

- b) *El principio de ciudadanía*, que implica el reconocimiento de la plena participación cívica, social, económica, cultural y política de los ciudadanos y ciudadanas inmigrantes.
- c) *El principio de interculturalidad*, como mecanismo de interacción entre las personas de distintos orígenes y culturas, dentro de la valoración y el respeto de la diversidad cultural.

En cuanto a los objetivos, el Plan asume los diez siguientes (p. 31):

- a) Garantizar el pleno ejercicio de los derechos civiles, sociales, económicos, culturales y políticos de los inmigrantes.
- b) Adecuar las políticas públicas, especialmente la educación, el empleo, los servicios sociales, la salud y la vivienda, a las nuevas necesidades que origina la presencia de inmigrantes. Esta adecuación ha de ser tanto cuantitativa, para responder al incremento de los nuevos ciudadanos y usuarios a los que han de atender los servicios públicos, como cualitativa, para gestionar adecuadamente la diversidad de las nuevas demandas e incorporar las competencias interculturales necesarias.
- c) Garantizar el acceso de los inmigrantes a los servicios públicos (especialmente la educación, el empleo, los servicios sociales, la salud y la vivienda) en igualdad de condiciones con la población autóctona.
- d) Establecer un sistema de acogida a los nuevos inmigrantes y a los que se encuentren en situación de especial vulnerabilidad, hasta que se hallen en condiciones de acceder a los servicios públicos generales.
- e) Fomentar entre los inmigrantes el conocimiento y el respeto a los valores comunes de la Unión Europea, de los derechos y obligaciones de los residentes en España, de las lenguas oficiales en los diversos territorios del Estado y de las normas sociales de convivencia de la sociedad española.

- f) Luchar contra las diversas manifestaciones de la discriminación, el racismo y la xenofobia en todos los campos de la vida social, tanto en el ámbito público como en el privado.
- g) Introducir la perspectiva de género tanto en lo relativo a la elaboración de políticas de integración, como a su aplicación.
- h) Fomentar políticas y experiencias de codesarrollo con los países de origen de la inmigración.
- i) Favorecer la comprensión por parte de la sociedad española del fenómeno migratorio, mejorar la convivencia intercultural, valorando la diversidad y fomentando valores de tolerancia, y apoyar el mantenimiento y conocimiento de las culturas de origen de los inmigrantes.
- j) Impulsar la adopción de políticas públicas y medidas por parte de las distintas Administraciones Públicas y de la sociedad civil que fomenten la integración de los inmigrantes y la cooperación en este campo.

Estas premisas, principios y objetivos se traducen en doce áreas de actuación concretas: acogida, educación, empleo, vivienda, servicios sociales salud, infancia y juventud, igualdad de trato, mujer, participación, sensibilización y codesarrollo. Nosotros vamos a rescatar las áreas que nos parecen más cercanas a los propósitos de esta investigación: educación, servicios sociales, infancia y juventud, participación y sensibilización, aunque lógicamente todas las demás están de alguna manera relacionadas con la presente investigación.

Educación.- Los *Principios Básicos Comunes Sobre Integración*, aprobados por el Consejo de Ministros de Justicia y Asuntos de Interior, en Bruselas, el 19 de noviembre de 2004, proclamaban en su quinto apartado que “los esfuerzos realizados en la educación son fundamentales para preparar a los inmigrantes, y en particular a sus descendientes, a participar con más éxito y de manera más activa en la sociedad” (MTAS, p. 211). De aquí que el gran objetivo del Plan con respecto a la educación es garantizar el acceso del alumnado inmigrante a las etapas de educación obligatoria en

igualdad de condiciones. Para ello, se insta a la adecuación de los procesos de admisión de alumnos en los centros escolares sostenidos con fondos públicos (para evitar la segregación escolar), se intenta prevenir el absentismo escolar, se implantan programas de acogida educativa, seguimiento, integración, orientación y acompañamiento, etc., a la población inmigrante. Junto a ese gran objetivo, el Plan establece otros no menos importantes, como garantizar una educación obligatoria de calidad, independientemente de la condición o procedencia del alumno (con el refuerzo educativo y el aprendizaje de lenguas de la sociedad de acogida como instrumentos); la adecuación del sistema educativo a la diversidad del alumnado, gestionando coherentemente dicha diversidad y fomentando la adquisición de conocimientos y competencias interculturales (ello, promoviendo la educación cívica intercultural, apoyando la formación inicial y continua de los profesionales de la enseñanza en atención a la diversidad, con buenas prácticas de gestión de la diversidad, manteniendo las lenguas de origen y apoyando la transición de la escuela al trabajo); transformar la escuela en espacio de comunicación, convivencia e integración en el entorno (extendiendo y optimizando la oferta de actividades educativas extracurriculares, fomentando actuaciones coordinadas entre los centros educativos y su entorno y promoviendo mecanismos de detección de intervención en caso de actitudes racistas, xenófobas o discriminatorias); facilitar el acceso del alumnado inmigrante a etapas no obligatorias; mejorar el acceso de los inmigrantes a la formación de adultos y, por último, mejorar los procedimientos de homologación de las titulaciones académicas (MTAS, 2007, pp. 210-230). Por tanto, el Plan Estratégico, asume los siguientes postulados de la Ley Orgánica de Educación (2/2006):

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- La transmisión de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la

igualdad, el respeto y la justicia, y que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

- La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

Servicios Sociales.- En esta área se pretende adecuar el sistema público de servicios sociales a las necesidades de una sociedad más diversa, para garantizar el acceso al mismo a todos los ciudadanos en condiciones de igualdad (para ello, se fomentarán planes de servicios sociales que recojan los factores que afectan a la población inmigrante en especial situación de vulnerabilidad, se formará al personal de servicios sociales en habilidades para el manejo de nuevas dinámicas socioculturales y se fomentará el establecimiento de programas o actuaciones de convivencia intercultural). Al mismo tiempo, se quiere potenciar los servicios sociales para garantizar el acceso a los mismos a todos los ciudadanos en igualdad de condiciones, y se pretende desarrollar medios de coordinación institucional y de gestión de la información de la que disponen las distintas Administraciones y entidades que trabajan en el sector de los servicios sociales (MTAS, 2007, pp. 258-266).

Infancia y juventud.- Aquí el objetivo general es favorecer el acceso normalizado de menores y jóvenes de origen inmigrante a programas de infancia y juventud. Igualmente, se pretende promover la atención e intervención social en niños, niñas y jóvenes inmigrantes en situaciones de especial vulnerabilidad, así como apoyar la participación social de estas personas a través de acciones como la potenciación de tejido asociativo, la promoción de espacios de encuentro, la prevención de la creación de bandas juveniles, etc. (MTAS, 2007, pp. 277- 289).

Participación.- En conexión con el apartado anterior, el Plan Estratégico tiene el objetivo de consolidar el movimiento asociativo inmigrante y conexionalo con el tejido asociativo general; también pretende el Plan aumentar el nivel de participación de

inmigrantes en las asociaciones de carácter general, así como ampliar y mejorar los cauces de participación política de los ciudadanos y ciudadanas inmigrantes (MTAS, 2007, pp. 314-323).

Sensibilización.- El Plan quiere mejorar la imagen pública de la inmigración y promocionar los aspectos positivos de una sociedad caracterizada por la diversidad. Ello, generando cambios de actitudes en relación a la inmigración (MTAS, 2007, pp. 324-331).

## **2. A nivel regional: *El Plan para la Integración Social de las Personas Inmigrantes de la Región de Murcia (2006-2009)***

Antes de comenzar a exponer el plan de nuestra Región de Murcia, nos parece muy interesante introducir un estudio de Juan Antonio Segura (2009) para conocer la evolución de la inmigración en la Región de Murcia. En ese estudio el autor diferencia claramente tres períodos: 1975-1985, 1986-1999 y 1999-2008.

El período comprendido entre 1975 y 1985 corresponde a unos años en los que la Región de Murcia, aún emigrante, comienza a vislumbrar una muy incipiente realidad inmigratoria, fundamentalmente procedente de Marruecos, y en menor medida de Latinoamérica. Se trataba de una inmigración inesperada, sorpresiva, embrionaria y numéricamente aún poco significativa.

En un segundo período, comprendido entre 1986 y 1999, el saldo migratorio entre la Región de Murcia emigrante y la inmigrante empieza a equilibrarse, con una clara tendencia al incremento de la inmigración. Por ejemplo, en 1996 la población extranjera empadronada en la Región se situaba en 8.469 personas y en 1998 en 11.916, suponiendo un 1,07% de la población total residente en la Región, porcentaje que se llegaba al 1,39% a nivel estatal. Es significativo resaltar que al final de este período, año 1998, el número de extranjeros empadronados, 11.916, era inferior al número de extranjeros con tarjeta de residencia en vigor, 15.731. Es un período en el que se produce un incipiente cambio en el perfil migratorio que habíamos conocido hasta el momento, en cuanto a la diversificación de los lugares de procedencia, el inicio en la feminización del proceso migratorio, la presencia de menores inmigrantes en nuestros centros educativos y el inicio en la diversificación de los escenarios de empleo, indicándonos una tendencia hacia la incorporación de trabajadores y trabajadoras inmigrantes a nuevos sectores productivos, que venían a sumarse a los sectores en los que de forma mayoritaria se insertaba la población inmigrada, sector primario y servicio doméstico, que seguían creciendo en número de ocupaciones. El colectivo de inmigrantes residente en la Región de Murcia más importante numéricamente, y en constante aumento, procedía de África, y en particular del Magreb, principalmente

Marruecos y en menor medida Argelia. Era menos significativa la presencia de personas inmigradas del África Subsahariana (Senegal, Guinea, Liberia, Nigeria...), siendo también de importancia la presencia de personas inmigradas procedentes de América del Sur y Central. En los últimos años de este período comenzó la llegada de personas procedentes de la Europa del Este, hecho que junto al incremento de la inmigración subsahariana y de América Latina estaba ocasionando un cambio en el perfil migratorio de la Región de Murcia.

El tercer período que podemos diferenciar en esta aproximación al fenómeno de la inmigración en la Región de Murcia es el situado entre 1999 y 2008. Años en los que se produce una verdadera eclosión de la inmigración en la Región de Murcia. Es un período en el que seguimos ahondando en el cambio del perfil migratorio. Hemos pasado en pocos años de una inmigración mayoritariamente procedente del Magreb, con una presencia significativamente mayoritaria de población marroquí, a una inmigración mucho más diversificada en cuanto a países de procedencia: América del Sur, América Central, África Subsahariana, Europa del Este y Asia, llegando, en términos de empadronamiento a superar la población ecuatoriana a la marroquí a partir del año 2001, año en el que figuraban inscritos en el padrón municipal 17.445 marroquíes y 20.577 ecuatorianos, cifras que en la anualidad 2002 se situaban en 22.992 marroquíes y 32.557 ecuatorianos. Es una etapa en la que se ha pasado de una inmigración, fundamentalmente de hombres solos, a una inmigración de núcleos familiares de procedencia diversa en la que el proceso de feminización del perfil migratorio es ya un hecho irrefutable, como consecuencia, no sólo del crecimiento de los procesos de reunificación familiar, sino también de la llegada, cada vez más significativa de mujeres solas que emprenden su propia trayectoria migratoria.

En estos años se ha ido pasando de una situación de nichos laborales en el ámbito del servicio doméstico y la agricultura, a un continuo incremento de los escenarios posibles de empleo, vinculados al sector servicios, la construcción y la pequeña industria. A la vez, han ido surgiendo nuevas posibilidades de inserción laboral vinculados con los ‘empleos étnicos’ y biculturales, a través de la creación de pequeños negocios por cuenta propia, acreditando que la persona inmigrada es un sujeto emprendedor con posibilidades de generar empleo y ofertar nuevos bienes y servicios en una sociedad más diversificada.

Es este un período en el que comenzamos a tomar conciencia de que el fenómeno social de las migraciones es una realidad estructural y no coyuntural que afecta no sólo al ámbito laboral, sino a la escuela, a la sanidad, a los servicios sociales, a la economía, a la cultura, a la demografía, al territorio y a la política. Una nueva realidad que ya vemos, sentimos, tocamos y ante la cual empezamos a tomar conciencia de la necesidad de gestionarla de forma adecuada e integral. Empezamos a visualizar que las personas inmigradas se van a quedar entre nosotros en muchos de los casos y que no podemos considerarlas exclusivamente como mano de obra, sino como conciudadanos.

Otro dato que consideramos interesante se refiere a la escolarización de hijos de inmigrantes en la Región de Murcia, pues aquí la inmigración marca grandes diferencias entre colegios públicos y privados o concertados. Mientras que en la enseñanza pública los alumnos hijos de inmigrantes sobrepasan el 11%, en la privada o concertada el porcentaje es del 4% en educación infantil; y en la enseñanza primaria las diferencias aún se agrandan más, pues se mantiene el porcentaje en el 4% para los centros privados o concertados y se eleva hasta el 15,1% en los centros públicos. Y en algunos centros los números son contundentes, como por ejemplo, en el Colegio Público “Los Rosales”, de El Palmar, donde hay un porcentaje de hijos de inmigrantes cercano al 90%, o en los colegios “La Paz” y San Andrés, con porcentajes próximos al 30% (Nazím y Marín, 2008, p. 11).

Después de esta introducción aclaratoria, señalar que el antecedente inmediato del *Plan para la Integración Social de las Personas Inmigrantes de la Región de Murcia 2006-2009* es el Plan de 2002-2004, fecha en la que la situación de la inmigración en la Región de Murcia era todavía reciente, como acabamos de ver. Murcia había pasado en pocos años de ser región eminentemente emigrante a zona receptora de personas de otras culturas y latitudes. En el año 2002 había censados 83.511 extranjeros en la Región de Murcia, pasando la cifra a 181.773 en 2006, cuatro años después, lo que suponía casi el 14,5% de la población de la región. Ese porcentaje situaba a la Región de Murcia en el tercer lugar de España, tras Baleares y la Comunidad de Valencia. Sin embargo, sustrayendo de esos porcentajes el de los extranjeros comunitarios, la Región de Murcia sería, en porcentaje de extranjeros no comunitarios, la primera comunidad receptora de España. Y otro dato importante: los

nacidos de madres extranjeras en la Región de Murcia suponían en 2004 el 18,5% del total de nacimientos. Los hijos de extranjeros escolarizados en la región representaban el 10% del total de alumnos. Y, según el último censo del INE, a fecha 1 de enero de 2008, en la Región de Murcia había 225.625 ciudadanos extranjeros (en 2007 la población extranjera era de 201.700), con un crecimiento del 11,8%, frente al 16% del conjunto de España. En cuanto a los sectores laborales, los inmigrantes trabajan fundamentalmente en agricultura, construcción, hostelería, industria y cuidados de personas (Madrid, García-Nieto *et al.*, 2007, p. 6).

Como hemos visto, desde que comenzó a detectarse la presencia de inmigrantes en la Región de Murcia, el perfil de los extranjeros ha cambiado sustancialmente. Si en un primer momento eran de origen marroquí, con el año han ganado peso los procedentes de Hispanoamérica, fundamentalmente ecuatorianos. La mitad de la población extranjera se concentra en Murcia capital y pedanías, Cartagena y Lorca, siendo también importante el número de extranjeros en Mazarrón, Totana, Torre Pacheco, Águilas... aunque habría que distinguir los extranjeros comunitarios, mayoritarios en las zonas de costa y los inmigrantes que vienen a trabajar, más repartidos por toda la Región.

En relación a los datos estadísticos sobre educación, señalar que en el curso 1996-1997 había 826 alumnos extranjeros censados y en el curso 2005-2006 la cifra se multiplicó hasta llegar a los 25.326, de los cuales el 90%, siguiendo la tendencia estadística nacional, escolarizados en centros públicos. Un porcentaje importante de estos alumnos viene sin una escolarización previa, con poco o nulo conocimiento del idioma de acogida (en el caso de inmigrantes de origen no hispanoamericano), por lo que, en algunos casos, son acogidos en aulas especiales de transición, las Aulas de Acogida, en las que se adquiere competencias lingüísticas (Madrid, García-Nieto *et al.*, 2007, pp. 22-24).

Después de estos breves datos introductorios, pasamos a describir el Plan de Acción, que se estructura en siete áreas de actuación (Madrid, García-Nieto *et al.*, 2007, pp.46-48):

Social.- Los objetivos generales son los de facilitar el acceso de la población inmigrante a los recursos sociales; favorecer la participación activa de la población inmigrante en la sociedad para conseguir la convivencia intercultural, el conocimiento mutuo entre sociedades y la eliminación de estereotipos; mejorar el conocimiento de la realidad social de la inmigración; y sensibilizar a la sociedad de acogida en el fenómeno migratorio.

Educación y Cultura.- Se pretende desarrollar medidas que aseguren la efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación del alumnado en situación de desventaja socioeducativa como consecuencia de su procedencia. Además, en esta área se proponen los siguientes objetivos generales: impulsar acciones que garanticen la calidad educativa, promoviendo la construcción de la dimensión intercultural en la convivencia entre culturas; desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas y con especiales dificultades sociales; impulsar la coordinación y colaboración de la iniciativa social con la acción educativa de las distintas Administraciones, instituciones y organizaciones no gubernamentales, para la convergencia y desarrollo de acciones previstas en el Plan; promover la interculturalidad y la convivencia entre culturas mediante la adaptación y ampliación de los servicios de la Biblioteca Regional de Murcia, así como los de la Red de las Bibliotecas Municipales de la Región a las necesidades específicas de las minorías étnicas, lingüísticas y culturales existentes en la Región.

Salud.- En esta área se habla de prevención, utilización de los servicios sanitarios, mejora del estado inmunitario, potenciación de la información-formación, intensificar la investigación y de impulsar mecanismos de educación para el consumo.

Vivienda.- El gran objetivo es facilitar a la población inmigrante el acceso a la vivienda tanto en régimen de arrendamiento como en propiedad.

Empleo y formación.- El Plan quiere promover la integración laboral en condiciones de igualdad prevenir riesgos laborales y mejorar las habilidades laborales.

Cooperación y redes europeas.- Se pretende contribuir al desarrollo humano de los países de origen de los inmigrantes, implicando a los propios inmigrantes en el desarrollo humano sostenible de sus países de origen y propiciando la participación en proyectos financiados por la Unión Europea.

Coordinación y desarrollo normativo.- Aquí se proponen medidas para coordinar las acciones de ámbito local, regional y nacional incluidas en el Plan.

Veamos a continuación de manera específica las dos áreas que más nos interesan para nuestro trabajo de investigación: social y educación y cultura. En el área social, los objetivos específicos quedan establecidos de la siguiente manera (Madrid, García-Nieto *et al.*, 2007, pp. 50-81):

- Reforzar y ampliar programas de acogida básica a inmigrantes para prevenir situaciones de marginación y exclusión social. Ello, potenciando la Red de Acogida para programas integrales que incluyan proyectos de introducción a la sociedad de acogida, intérprete, acciones de derivación a servicios públicos de carácter general y, en su caso, clase de idiomas e itinerarios de inserción.
- Aumentar los recursos para la mejora de los servicios dirigidos al colectivo inmigrante en situación de dificultad. Las acciones que se emprenderán para conseguirlo se centran en inversiones en Centros de Atención a personas inmigrantes (especialmente a mujeres en dificultad).
- Propiciar que las personas inmigrantes en situación de necesidad sean beneficiarias de los servicios sociales especializados. Se haría mediante acogidas especializadas a personas (sobre todo mujeres) en situación especial de vulnerabilidad, incluyendo alojamiento y manutención. Igualmente se contemplan en este objetivo programas de atención a presos inmigrantes.

Además, entre otras medidas, se elabora un mapa de recursos permanentemente actualizado, se provee de un fondo de ayudas y se potencia la Oficina Regional de Atención a la Inmigración.

- Promover el acceso de la población inmigrante a las prestaciones económicas de carácter social.
- Facilitar el acceso a la población inmigrante a los apoyos personalizados para la integración social, mediante el apoyo en el diseño y ejecución de proyectos individuales de inserción para la población inmigrante a través de los centros de la seguridad social.
- Atención a personas inmigrantes desde los servicios sociales de atención primaria. Se pretende conseguir con la implementación de programas de información, orientación y asesoramiento a la población inmigrante.
- Reforzar y ampliar los programas locales de atención a personas inmigrantes. Ello mediante la elaboración de protocolos específicos de actuación y la creación de espacios de trabajo (seminarios, jornadas) que permitan la coordinación, intercambio de experiencias en materia de inmigración.
- Potenciar los servicios existentes destinados a la población joven. Fundamentalmente, mediante campañas y financiación.
- Facilitar la integración de menores extranjeros acompañados por familia extensa, valorar e intervenir con menores inmigrantes en situaciones de riesgo, dotación y mantenimiento de recursos y programas para la atención a menores extranjeros no acompañados.
- Prestar apoyo a mujeres gestantes extranjeras en situación de dificultad social, mediante la orientación, servicios de apoyo y subvenciones.
- Apoyar a las familias extranjeras en situación de crisis o conflicto, mediante el servicio de mediación intergeneracional, la orientación familiar y la

creación de Puntos de Encuentro Familiar, subvenciones y apoyo psicológico.

- Facilitar el acceso de las familias extranjeras a los beneficios correspondientes a las familias numerosas.
- Favorecer la conciliación de la vida familiar y laboral, fundamentalmente, construyendo centros de atención a la infancia.
- Propiciar la integración social del colectivo inmigrante, las interacciones con la población autóctona mediante programas de voluntariado y desarrollo comunitario.
- Fomentar la integración social de jóvenes inmigrantes a través de programas que faciliten la participación social y el asociacionismo. Ello, desarrollando el programa “Nueva Educación para la participación Social”, con ayudas a proyectos de promoción juvenil, realización de acciones de voluntariado y fomentando el asociacionismo y la creación e integración en clubes deportivos.
- Favorecer el asociacionismo entre la población inmigrante y fortalecer las redes sociales participativas. Se hará con el apoyo técnico de los Ayuntamientos, con subvenciones y la creación de Consejos locales de Participación.
- Optimizar los sistemas de información y ahondar en un mayor conocimiento del perfil de inmigrante que reside en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Este objetivo se conseguirá fundamentalmente a través del Observatorio Regional de Inmigración y con la creación y mantenimiento de un portal de Internet específico sobre inmigración.
- Comprometer a la sociedad de acogida en la integración de los inmigrantes y corresponsabilizar a éstos en dicho proceso. Con medidas concretas tales como la formación de policías locales y otros funcionarios de la

Administración local y regional y haciendo campañas de sensibilización dirigidas a la población en general, incluida la inmigrante.

- Sensibilización acerca de la problemática de los jóvenes inmigrantes. Se concretará a través de la financiación de programas de lucha contra el racismo y la xenofobia que garanticen la igualdad de oportunidades para los jóvenes inmigrantes, los programas de educación no formal sobre la realidad intercultural (con monitores y animadores de juventud), la elaboración y edición de materiales didácticos sobre educación intercultural y mediante cursos y campañas de promoción al profesorado de educación física y equipos directivos de los centros educativos.

En el área de educación y cultura, los objetivos y posibles traducciones concretas quedan resumidos como sigue (Madrid, García-Nieto *et al.*, 2007, pp. 83-103):

- Desarrollar acciones orientadas a garantizar la escolarización del alumnado en situación de dificultad de integración social, así como los dispositivos que mejoren la información de las familias en relación con el derecho a la elección de centro y con las posibilidades de acceso a becas y ayudas al estudio. Este objetivo conlleva acciones de potenciación, adecuación y agilización de los mecanismos de información a disposición de los Centros, de los servicios educativos y de las familias en relación con los procesos de escolarización, con la estructura del sistema educativo y con los requisitos de acceso a las ayudas al estudio; apoyo a la escolarización de alumnado inmigrante en Centros sostenidos con fondos públicos, mediante su incorporación a los procesos ordinarios y extraordinarios de admisión, a través de las comisiones de escolarización específicas; articulación de los servicios complementarios necesarios, en coordinación con otras Administraciones, ampliación presupuestaria para becas de comedor y adaptación de la convocatoria para dar respuesta a situaciones de escolarización extraordinaria.
- Arbitrar los mecanismos que posibiliten una escolarización equilibrada del alumnado extranjero entre todos los Centros sostenidos con fondos públicos,

para prevenir procesos de dispersión que puedan conducir a la desescolarización de determinados grupos, así como los de concentración que puedan conducir a la consideración social de Centros de carácter segregador. Entre las acciones a emprender para conseguirlo, destacamos: adaptación de la normativa en materia de escolarización, en relación con los procesos de escolarización de minorías étnicas y culturales; adecuación de la normativa vigente para dar respuesta a las nuevas realidades sociales, con objeto de favorecer la escolarización de este alumnado a lo largo del curso escolar, sometiéndose al control de las Comisiones Permanentes de Escolarización; establecimiento de mecanismos de seguimiento para evitar el absentismo escolar y garantizar la continuidad de la escolarización y promoción educativa de este alumnado, tanto desde una perspectiva paliativa como preventiva.

- Garantizar la escolarización y adecuación de la respuesta educativa al alumnado en situación de desventaja en las distintas etapas educativas. Objetivo que se quiere conseguir con la atención especial a la escolarización e integración temprana y al trabajo de apoyo al entorno familiar y social desde la escuela con el trabajo de profesionales específicos (trabajadores sociales, mediadores, etc.); prevención del absentismo y enriquecimiento de la oferta educativa para mejorar los niveles de rendimiento escolar en Educación Primaria; desarrollo de aspectos curriculares, metodológicos y organizativos que se adapten a las necesidades del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria, con estrategias para prevenir el abandono prematuro y garantizar la continuidad y el carácter integrador de su escolarización (Aulas de Acogida, Aulas Taller y Ocupacionales); elaboración y adaptación de pautas que faciliten la definición de las necesidades del alumnado destinatario de estas acciones; definición de modelos de intervención interculturales adecuados a las necesidades de este alumnado en las distintas etapas, impulsando los proyectos específicos de coordinación con el entorno institucional y social, con entidades públicas y privadas sin fines de lucro; adecuación de ratios en centros sostenidos con fondos públicos que escolaricen alumnado de etnias y culturas; programas de refuerzo educativo para menores inmigrantes (acogida en Centros escolares, reforzar el

aprendizaje de la lengua y cultura española, prevenir el absentismo escolar, educación compensatoria, mediación entre menores, padres y Centros educativos).

- Adecuar la dotación de recursos personales de apoyo a las necesidades de educación intercultural en Centros sostenidos con fondos públicos. Ello mediante las siguientes acciones: ampliación y dotación de recursos de apoyo en materia intercultural en Centros públicos; incremento de los recursos dirigidos a la orientación educativa y psicopedagógica en las distintas etapas educativas; talleres de ocio y tiempo libre; fomento de actividades extraescolares que favorezcan la integración de los menores en el ámbito social y escolar, seminarios de formación dirigidos a los padres de alumnos inmigrantes sobre aspectos curriculares, pautas culturales, valores básicos y normas de la sociedad española; e intensificar los cursos de adaptación a la lengua española.
- Impulsar la formación permanente del profesorado para la atención a la desventaja social y a la diversidad cultural, así como la participación en Programas Europeos y en actividades de innovación. Objetivo que conlleva las siguientes acciones concretas: Desarrollo de programas de formación permanente dirigidos a equipos docentes de los centros con actuaciones de compensación educativa, e inclusión en los Planes de Formación del Profesorado de actividades relacionadas con la desventaja social y la diversidad cultural; apoyo a la participación de los centros en Programas Europeos de actuación intercultural; prioridad en el acceso a programas educativos complementarios de la Región de Murcia (Escuelas Viajeras, Vacaciones Escolares, Bibliotecas Escolares, etc.) de los Centros que escolaricen minorías étnicas y culturales y alumnado de sectores sociales desfavorecidos.
- Mejorar la dotación de equipamientos y materiales didácticos en los centros que hagan efectiva una educación intercultural. Para ello se ponen en marcha las siguientes acciones: adecuación de los equipamientos que favorezcan una educación intercultural en los centros públicos que escolaricen alumnado

objeto del Plan; asignación presupuestaria para libros de texto a los centros sostenidos con fondos públicos, garantizando el acceso a los mismos de la gratuidad del alumnado con situaciones socioeconómicas desfavorecidas; asignación presupuestaria específica que permita la adecuación de la respuesta educativa a actuaciones interculturales concretas.

- Potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia. Se conseguirá mediante la incorporación de la Educación Intercultural como un tema transversal del curriculum, con presencia explícita de contenidos referidos a la cultura gitana y a otras culturas presentes en los Centros, en función de los procesos de inmigración y de la diversidad cultural propia de España y resto de la Unión Europea; programas institucionales de mantenimiento de la lengua y cultura de los grupos minoritarios; elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales y de materiales didácticos orientados a apoyar la integración de minorías (programas de acogida y de enseñanza-aprendizaje de español), y de otros materiales que incluyan contenidos referidos a diferentes culturas; continuar con el equipamiento y desarrollo del Centro de Animación y Documentación (CADI) como órgano dinamizador de iniciativas orientadas a la información y a la investigación en el ámbito de la Educación Intercultural y la atención educativa a minorías étnicas y culturales; inclusión en la oferta formativa que se desarrolla en los Programas de Garantía Social de otras acciones encaminadas a favorecer la integración social del alumnado; refuerzo de las acciones educativas encaminadas a proporcionar alternativas de inserción laboral, formación permanente y para la vida.
  
- Desarrollar acciones de apoyo y formación de madres y padres pertenecientes a minorías étnicas o culturales. Objetivo que lleva consigo las siguientes acciones puntuales: programas integrados en los Planes de Acción Tutorial de los centros docentes; programas de mediación y acompañamiento familiar y acciones orientadas a informar a las familias de minorías sobre la organización y funcionamiento de los centros y el sistema educativo; desarrollo de acciones de sensibilización dirigidas al conjunto de la

comunidad educativa, en torno a los temas de integración de minorías y programas de formación de madres y padres.

- Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración de alumnado inmigrante. Con las siguientes acciones concretas: desarrollo de acciones destinadas a la adquisición del español, con ampliación de la dotación de recursos de apoyo a los centros que escolaricen alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa; puesta en marcha de un servicio de traductores para apoyar la integración de inmigrantes que desconozcan el español, desarrollado por la Administración Educativa y en colaboración con asociaciones y ONGs; elaboración de folletos informativos sobre trámites y documentación necesaria para la convalidación de estudios cursados en otros países.
- Implementar planes de actuación integral en aquellas zonas que se determinen como de acción prioritaria en función de indicadores territoriales, educativos y socioeconómicos. Objetivo que conlleva estas acciones: diagnóstico de necesidades y de factores que influyen en el desarrollo de procesos educativos específicos; creación de contextos educativos interculturales, mediante planes integrales de los centros docentes que impliquen al entorno, potenciando la participación de los recursos sociales de las zonas; convergencia de recursos de distintas Administraciones, instituciones y entidades sociales; atención prioritaria a programas de desarrollo intercultural.
- Fomentar la participación de las Administraciones y de los agentes sociales en las actuaciones educativas. Con dos acciones principales: constitución de Consejos Escolares Municipales como órganos de participación educativa, organizados en Comisiones de trabajo, entre las que se incluirán las Comisiones Permanentes de Escolarización y las de prevención y control del absentismo escolar; articulación de la participación de entidades sociales que desarrollen acciones interculturales tendentes a la integración del alumnado inmigrante en los Consejos Escolares de los centros.

- Llevar a cabo un proyecto itinerante de sensibilización y dinamización sociocultural que potencie el conocimiento de las diferentes culturas que conviven con nosotros, mediante el desarrollo de actividades interculturales para la población general.
- Adquirir nuevas colecciones y fondos documentales en formato impreso, audiovisual, y electrónico, multicultural y multilingüe, atendiendo a las demandas y necesidades de los usuarios inmigrantes.

En principio, poco o nada negativo tenemos que comentar sobre las intenciones y el contenido de estos planes. Lo que queremos es que se cumplan y no se queden en meras intenciones. A menudo estamos comprobando que muchos planes y actuaciones dirigidos a las personas inmigrantes y a las personas autóctonas para fomentar la interculturalidad se quedan en las buenas palabras y propósitos, pero no pasan de ahí. Por eso nos parece bien lo redactado en estos planes y hacemos votos por su cumplimiento. En cualquier caso, la intención al plasmarlos no era otra que dar cuenta de las respuestas que la Administración ofrece ante el hecho pluricultural. Otra cuestión es su traducción práctica que, como hemos comprobado en esta investigación, dista mucho de ser efectiva, sobre todo en lo referente a las respuestas socioeducativas.

## **CAPÍTULO V: LAS RESPUESTAS DE LA EDUCACIÓN**

### **1. El papel de la Educación ante el hecho pluricultural**

Hace una década, los alumnos extranjeros tan sólo representaban un 0,7% de los chicos y chicas matriculados en colegios españoles, pero hoy su número se ha multiplicado por 14 (suponen el 9,4%), de los que casi cuatro de cada cinco (560.000 frente a 120.000) están matriculados en la enseñanza pública. La desproporción es evidente, pero las proyecciones no son mejores para la escuela pública porque no deja de crecer. Por ejemplo, según datos del propio Ministerio de Educación, el curso pasado (2007-2008) hubo un aumento de alumnos inmigrantes de 1,3 puntos en la escuela pública frente a un aumento del 0,5 en la privada. Concretamente, más de 85.000 nuevos alumnos ingresaron en las aulas españolas, con casi la mitad procedentes de Centroamérica y Sudamérica, casi un 30% de algunos países de Europa del Este, fundamentalmente de Rumanía y cerca del 20% de África, sobre todo Marruecos. De Asia el porcentaje fue del 4,8%. El porcentaje de alumnos extranjeros en la Región de Murcia era en 2007 del 12,2%, y más o menos se repiten los porcentajes para las procedencias, excepto en el caso de los alumnos rumanos y elevando el número de los procedentes del Magreb.

Ante esta situación, la educación institucional, fundamentalmente la escuela pública, ha intentado responder como ha podido, sin tiempo para poder digerir el rápido cambio en la estructura social. Primero intentó integrar a los alumnos inmigrantes mediante la asimilación y ahora intenta ofrecer una educación multicultural. El último paso será llegar a la interculturalidad, pero no sólo necesita medios materiales y humanos, nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas para llegar al diálogo y reconocimiento intercultural (Lynch, Modgil y Modgil, 1992, pp. 1-20), porque no debemos olvidar que, en general, los patrones educativos tienden a la homogeneización; las instituciones educativas han sido y son en muchos casos un instrumento de homogeneización cultural, un instrumento de normalización y asimilación que sigue los patrones de la cultura dominante establecida mayoritariamente, lo que significa ya un

sesgo importante y un obstáculo para conseguir los objetivos de la interculturalidad. Por ello, es difícil que las instituciones educativas, sobre todo la escuela, cambien en su organización y funcionamiento si no se cambian ciertas estructuras sociales, aquellas que impiden la comprensión, el diálogo y el intercambio entre culturas. Esto, evidentemente, supondría cambiar los patrones generales de la educación misma, la revisión a fondo del currículum y una formación diferente del profesorado, sobre todo dirigida al cambio de mentalidad, pero también una educación que se proyecte más allá de los muros de las instituciones educativas y se prolongue hacia los padres y madres, la Administración educativa y las propias editoriales de los libros de texto y, en definitiva, a toda la sociedad (Bueno, 2001, pp. 79-94).

Tampoco los medios de comunicación deben estar al margen de la educación intercultural. Cualquier estudio que se haga sobre las noticias e informaciones que aparecen en los medios de comunicación teniendo a los inmigrantes como protagonistas pondrá en evidencia que, aunque la mayoría de las editoriales y artículos de opinión ofrezcan juicios valorativos con argumentos humanitarios positivos para los inmigrantes, en el interior de los periódicos se produce un goteo de imágenes negativas, estereotipos y ciertos prejuicios sobre los extranjeros no comunitarios. Los medios de comunicación hablan de “avalancha de inmigrantes” cuando llegan varios cayucos o pateras a nuestras costas, pero no dicen lo mismo con los miles de ‘turistas’ que llegan en avión. Estos no son ‘avalancha’. Además, incumpliendo el código deontológico de la profesión de periodista, en las noticias sobre violencia o delincuencia se menciona la nacionalidad del sospechoso cuando no es español. Independientemente de la ideología del periódico, encontraremos asociaciones entre racismo e inmigración, entre inmigración y delincuencia, entre inmigración y desempleo..., además de expresiones que generalizan las opiniones: “los árabes”, “los musulmanes”, “los rumanos”, etc. Por otra parte, las opiniones de los inmigrantes pesan menos que las de los autóctonos, eso cuando son tenidas en cuenta, y no pocas veces sus afirmaciones se contrastan con las de un autóctono. Y así podríamos seguir.

La primera respuesta educativa de la escuela a los problemas emanados de las diferencias culturales fue la puesta en pie de la *educación compensatoria*. Ésta tuvo su origen en la *teoría del déficit*, según la cual los alumnos que no se adaptaban a la marcha regular de las clases estipuladas como normales en el desarrollo del currículum debían

tener carencias (déficits) de tipo cognitivo, ocasionadas por razones múltiples de carácter individual o social. La tarea asignada a la educación compensatoria era la de llenar el foso de estas carencias para conseguir la plena integración de los afectados en el proceso regular de la formación escolar. Esta visión ha recibido numerosas críticas (Arnáiz *et al.*, 2007, pp. 1-41) ya que, esencialmente, parte de una visión de la enseñanza nivelada desde unos presupuestos socioculturales correspondientes a la percepción del mundo de las clases medias de las culturas mayoritarias. Con ello, automáticamente se sitúa en posición de déficit o desventaja a quienes no participan o no provienen de tales coordenadas socioculturales. No por casualidad, la mayoría de los niños y niñas necesitados de compensación proceden de poblaciones que son social, económica y culturalmente consideradas como marginadas. Así, desde esta perspectiva, la educación compensatoria puede aparecer como la plasmación escolar del enfoque asistencialista de la acción social, como nos sugiere Soria (1994):

Tal enfoque contribuye a la perpetuación de la desigualdad, 'compensada' desde ayudas y medidas de protección que confirman el prejuicio existente hacia sus colectivos..., con lo que el peligro de aparición de actitudes de rechazo, de racismo es, en este clima, más que evidente. Por ello, el conjunto de las ayudas que se presten a estos colectivos deben ir dirigidos a su integración, respetando las diferencias, pero no acentuándolas (p.32).

Los modelos compensatorios están basados en las teorías del déficit, como señalamos anteriormente, teorías surgidas en Estados Unidos en los años sesenta que, como su nombre indica, trataban de 'compensar' las mermas o deficiencias con diversas medidas. Lo que ocurre es que si se va 'compensando' siempre se entenderá que ese grupo sociocultural arrastrará los déficits, porque cuando se haya llegado al nivel de los otros, éstos ya habrán superado esa fase. Y otro tanto puede decirse de los modelos diferenciales-adaptativos, donde grupos de alumnos son adscritos a programas para alumnos con problemas o necesidades específicas. Evidentemente, el tiempo ha demostrado que ninguno de los modelos ha solucionado el hecho de la diversidad, por lo que intentar afrontar las situaciones de pluriculturalidad desde estos modelos significaría continuar sin dar soluciones que no sean el consabido y poco efectivo 'parcheo'.

El curso pasado la Generalitat de Cataluña planteó los *espacios de bienvenida* (no confundir con las aulas de acogida de los centros educativos), un eufemismo para el gueto y la segregación de los hijos de inmigrantes. Es un plan que contraviene requisitos legales, desoye las doctrinas pedagógicas de los últimos años y contradice las mejores prácticas Europeas. Con estos centros la Generalitat de alguna manera se evita la obligación de escolarizar a los hijos de inmigrantes a la llegada y no tiene en cuenta el artículo 79 de la LOE, en relación a que los programas de adaptación sean simultáneos a su integración en los grupos ordinarios. Además, con esta medida no se da a los menores inmigrantes la posibilidad de voluntariedad en la elección de alternativas, ni se dice nada del tiempo que van a estar en el 'espacio de bienvenida'. Todo lo contrario de las puestas en marcha de programas en Alemania, Canadá, Reino Unido...

La consecuencia de los modelos basados en la validez exclusiva de la cultura y la lengua vehiculadas por la escuela, ha sido normalmente la de etiquetar a los niños y niñas procedentes de otros niveles culturales, generando fracasos constantes en la aculturación de los mismos, y favoreciendo el 'éxito' escolar de los alumnos procedentes de las clases socioculturalmente dominantes. Y, en este sentido, ya demostraron Rosenthal y Jacobson (1986) que el etiquetado de los 'compensados' obró en una dirección contraria a la que supuestamente se pretendía, puesto que las expectativas y motivaciones de los alumnos bajaba de modo considerable, autocumplándose la profecía: los inicialmente retrasados culturalmente seguían siéndolo tras su paso por la escuela. Nosotros creemos que la única medida compensatoria aceptable es la de dotar de más recursos profesionales y materiales a los centros que tengan una presencia significativa de niños hijos de inmigrantes.

Así que, en el caso del hecho pluricultural, en general se parte de un criterio etnocéntrico para considerar ciertas diferencias culturales, minoritarias, como deficiencias, hándicaps a resolver con criterio psicopedagógico para integrar a los alumnos en unos niveles y criterios de rendimiento escolar determinado por un sistema de referencia sociocultural mayoritario. La asociación de la diferencia minoritaria (minorías diferentes a la norma mayoritaria) al hándicap sociocultural lleva a una pedagogía compensatoria. De este modo "la diferencia no se limita a conferir una identidad, sino a señalar, estigmatizar, excluir a los que no pertenecen al grupo dominante que se impone como referencia legítima de valor cultural" (Pino, 1992, p. 159). De esta manera se niega o se olvida la

dimensión social, esto es, la necesidad de un tratamiento pedagógico-social de las diferencias culturales y lingüísticas. Y así sucede que determinados problemas que suelen vincularse a diferencias de tipo lingüístico o de carácter étnico en el caso de ciertas minorías, como sucede por ejemplo con determinados tipos de habla dialectales o cuando se producen situaciones escolares de deficiente rendimiento en lengua, son interpretados como signos de baja habilidad para las cuestiones académicas.

La propuesta intercultural parte de presupuestos radicalmente distintos: la diversidad cultural supone la valoración específica de cada cultura y el respeto al ritmo de cada individuo perteneciente a ellas, así como que es la escuela la que debe acomodarse a los diferentes ritmos de aprendizaje cultural y no a la inversa, sin por ello sacralizar ni aumentar las diferencias. La convivencia y el intercambio cultural hará optar a cada cual por la opción cultural que considere más adecuada. Así y todo, parece evidente que, como sostiene Agostino Portera (1995, p. 287), no es suficiente bagaje el logrado por los desarrollos en el sector de la educación intercultural para modificar la realidad escolar. Incluso los docentes, aunque sean expertos en comunicación, no llegan a traducir positivamente el contacto con los padres y estudiantes de diversa procedencia étnica. Muchos conciben la educación intercultural como un concepto abstracto de la ciencia, como un nuevo slogan..., una utopía o simplemente algo que sirve sólo para ocasionar más trabajo y fatiga y que, consecuentemente, es preferible 'dejarlo estar'.

Por ello, y como expuso Liegois (1990), el tránsito de una educación uniformadora y asimilacionista a otra intercultural exigirá, como mínimo, cambios de diverso tipo en la escuela: institucionales, relacionales y personales:

a) *Institucionales*: que no basta hacer por decreto. Será preciso que se produzcan rupturas que dinamicen, a través de la presión de otras instituciones, su vida, haciéndola dinámica y equilibrada, un "equilibrio en movimiento".

b) *Relacionales*: frente al igualitarismo escolar, se precisa tener en cuenta las diferencias individuales y no tomarlas en consideración como 'anomalías', sino como la manifestación normal de una sociedad plural y diversificada.

c) *Personales*: con la excepción de los casos de rechazo frontal de lo ajeno o en los que intentan destruir lo ajeno, el contacto con realidades etnoculturales diferentes genera una situación nueva a la que, con carácter evolutivo, se adaptan los sujetos introduciendo cambios en sus representaciones y actitudes, tomando conciencia tanto de situaciones nuevas como de puntos de partida propios de los sujetos implicados. Lo que es fundamental, y así es apreciado por muchos analistas, en los procesos relacionales que se producen en la educación.

Estas tres condiciones no son suficientes, pero sí necesarias para que la escuela que asume la educación intercultural se convierta en una *escuela intercultural*, esto es, una escuela en la que es posible asumir la diversidad cultural tanto en el plano institucional como en su dimensión relacional; una escuela que facilite la adquisición de competencias que favorezcan el desarrollo de un proceso de adaptación cultural, es decir, “un complejo de actividades cognitivas y comportamentales que influyen tanto en nuestra existencia y en la cultura en la cual hemos nacido, como en las ocasiones de contacto con otras culturas (...). La adaptación cultural representa una adquisición intelectual que se contempla en el momento en el que registramos en nuestra mente la existencia de mundos diferentes a los nuestros y los representamos por medio de nuestro comportamiento” (Garcea, 1996, p. 190). Una formación-educación que ayude a procesar el fenómeno de la diferencia cultural según un criterio creciente de complejidad y que comprenda los tres niveles del aprendizaje humano: cognitivo, afectivo y comportamental. Una formación que permita a todos alcanzar un mayor conocimiento de sí mismos y de su cultura, porque, para poder relacionarse con otras culturas de modo eficaz, es importante reconocer de nuevo la propia, pero también porque sólo a través de un esfuerzo autorreflexivo es posible comprender la manera de conciliar la propia ética con la de los otros (Guidetti, 2009). Una educación intercultural no sólo permitiría elegir qué modelos comunicativos y culturales aceptar o rechazar durante una interacción, logrando así evitar conflictos involuntarios debidos a las diferencias culturales, sino que, sobre todo, ampliaría la curiosidad, el respeto y el interés por los diversos puntos de vista y daría la posibilidad de poner en entredicho los propios criterios culturales, lo que garantizaría la conciencia y el convencimiento de que la identidad es un concepto dinámico. En fin, una educación de carácter intercultural puede potenciar el desarrollo de una actitud de *etnorrelativismo*, es decir, un modo de ser que no presupone un acuerdo ético con todas las diferencias, ni impone que se

niegue la preferencia hacia una visión del mundo dado. En efecto, no se debe confundir la adaptación con la negación de la propia dignidad y de la propia identidad cultural. Adaptarse no significa renunciar a los propios valores y someterse a los de los otros, significa integrarse defendiendo la propia especificidad cultural (Garcea, 1996, p. 191).

Ya no se trata de desarrollar la misma educación que nos trajo la paz al mundo y cierta cohesión social tras la II Guerra Mundial, sino que se trata de generar otra educación que recupere lo mejor de las tradiciones humanistas de todas las culturas y se constituya, incluso, en un polo de contracultura frente a algunas fuerzas centrípetas que actúan en las sociedades y atentan contra el futuro de la humanidad. Estas fuerzas centrípetas están paradójicamente unidas a los procesos de mundialización (UNESCO, 2003, pp. 14-15). El incremento del comercio internacional, las oportunidades de movilidad personal y el avance y la velocidad en las telecomunicaciones ofrecen, entre otros aspectos, una base material para la vida en común. No obstante, la realidad ha demostrado que tanto la globalización como la ideología neoliberal que se ha aprovechado de esa situación, han acarreado problemas muy graves en relación a la destrucción del medio ambiente, el deterioro de la calidad de vida de millones de seres humanos y, sobre todo, la ampliación de la brecha entre ricos y pobres. Ello en una fase histórica en la que el mundo produce riqueza como jamás la ha producido; e igual ocurre con los conocimientos y herramientas tecnológicas: que han avanzado hasta un punto que nos ha permitido mejorar considerablemente la calidad de vida de toda la humanidad, pero la gran paradoja es que miles de millones de personas no tienen fácil acceso al agua potable, ni a la sanidad básica, ni a la educación... Ante esta situación, no extraña que millones de personas abandonen sus lugares de origen y busquen nuevos horizontes.

El proceso de mundialización nos ha dado la oportunidad de conocer a los otros, pero, al mismo tiempo, parece que ello haya aumentado el 'riesgo' de perder la propia identidad, de la posibilidad de no poder preservar nuestras costumbres y tradiciones frente a las que tienen las personas de otras culturas. Pero, al mismo tiempo, la mundialización podría tener la consecuencia negativa de la uniformidad cultural y poner en peligro la riqueza de la diversidad. Así que entre la uniformidad y la intolerancia se mueven dos de las grandes consecuencias culturales de la mundialización, a juicio de la UNESCO (2003, pp. 16-17). Naturalmente, entre ambos

polos están los variados matices que buscamos a través de la educación intercultural, pero, seamos prudentes, porque la educación no es omnipotente, aunque tampoco debamos caer en el pesimismo: la educación nada o poco puede hacer ante la situación descrita anteriormente. El primer paso, sin duda, es considerar la educación como un derecho humano inalienable frente a las voces que siguen proclamando su carácter utilitarista. Educar pensando en el mercado de trabajo es un riesgo para la humanidad, necesitada de formación en valores ‘olvidados’ como la solidaridad y el respeto por todas las culturas. La educación, como proclamó la UNESCO (2003) debe educar para vivir en común, teniendo en cuenta, naturalmente, la complejidad de las relaciones entre la propia educación y la sociedad y entre todas las dimensiones de la reflexión y la acción educativas.

## **2. Paradigmas y modelos de educación multicultural e intercultural**

Fue al final de la II Guerra Mundial cuando algunos países europeos (Inglaterra, Alemania, Francia...) comenzaron a construir Estados nacionales con identidades fuertes y uniformes, que requerían el establecimiento de modelos monoculturales capaces de dejar en sordina la diversidad cultural, relegándola a un asunto de folklore. Las diferencias culturales aportadas por la mano de obra inmigrante (turcos, magrebíes, españoles, portugueses, italianos, griegos, etc.) debían quedar integradas en esos modelos, o, caso contrario, no ser tenidas en consideración. Y este modelo monocultural dominó hasta el final del siglo XX. Las instituciones educativas apuntalaron el modelo, y sus intervenciones iban fundamentalmente dirigidas a la compensación, esto es, a considerar las culturas de origen de los inmigrantes como si se tratasen de déficits carenciales que había que subsanar con la adquisición de la ‘buena’ cultura: la del país de recepción. Hoy, como hemos visto anteriormente, este modelo no se sostiene (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, pp. 109-110).

Nosotros creemos que la educación intercultural puede significar una buena alternativa a los modelos educativos monoculturales, porque, frente a la perpetuación de la cultura única, acepta la complejidad de cada ser humano y de su cultura, reconoce que todos somos pluriculturales. En este sentido, Andrés Recasens (2004, p. 14) señala que cualquiera que sea el grupo cultural afectado por una educación oficial que le sea de alguna manera impuesta por el Estado, sin tener en cuenta los contenidos de la cultura en la que ese grupo vive, está frente a un problema de “no pertenencia”, desde el punto de vista del programa curricular; y, desde el punto de vista de la afectación cultural, está frente a un problema de coacción, de aculturación forzada. Sin duda que, de manera inconsciente, las instituciones educativas actúan de esta manera muchas veces.

Bien, pues para intentar clarificar y para conocer al menos sucintamente los paradigmas y modelos de educación multicultural e intercultural más usados, hemos acudido al minucioso análisis realizado por Alfonso García, Juan Sáez y Andrés Escarbajal de Haro (1999 b, pp. 5-15) sobre los paradigmas más destacados en el tratamiento de la diversidad, resumiendo el amplio abanico a tres principales:

a) *Paradigma tecnológico*: Se trata de que los alumnos hijos de inmigrantes adquieran una serie de destrezas que son enseñadas por un experto. Su orientación es técnica y compensatoria, porque de eso se trata, desde este paradigma, la educación multicultural: de ‘compensar’ las deficiencias que traen los hijos de inmigrantes a nuestra sociedad. A los alumnos inmigrantes no les queda otra opción que integrarse en la cultura mayoritaria y sufrir procesos de aculturación. La marginación es la respuesta para quienes no se integren en el modelo mayoritario.

b) *Paradigma hermenéutico*: Es un paradigma de reconocimiento gradual de la diversidad, pero no pone en cuestión la posición central de la cultura mayoritaria y dominante. Este es su mayor desacierto, pero nos parece muy interesante en este paradigma que se acentúe el valor del diálogo y la comunicación intercultural, aunque este diálogo se desarrolla en unos parámetros alejados de la libertad, pues están mediatizados por el contexto sociocultural y por las condiciones sociales en las que se desarrolla la vida de los alumnos de diversas culturas. Así, vemos que el paradigma hermenéutico pretende cambiar la conciencia de los alumnos acerca de la realidad social, y les da el protagonismo en la construcción de la realidad, pero no pretende nunca, ni se plantea, cambiar las condiciones sociales de esa realidad.

c) *Paradigma crítico*: Sostiene que todos los implicados en los procesos educativos: educadores, profesores, alumnos, padres, agentes sociales, etc., se comprometen en la interculturalidad, al tiempo que pretenden cambiar las condiciones sociales que cercenan las posibilidades de diálogo libre y abierto entre todas las culturas. Por ello, no se acepta a nivel formal el currículum escolar como algo cerrado, sino que intenta cambiarlo para responder a los retos de la interculturalidad, como no acepta que haya una cultura dominante y otras subalternas. Los valores democráticos de solidaridad e igualdad son prioritarios para todos. La relación entre iguales preside la comunicación intercultural.

Además, conocidos autores especialistas en la temática que nos ocupa (Lynch, 1986 a y b; Aguado, 1996; Elosúa *et al.*, 1994; García y Sáez, 1998) han escrito sobre modelos de educación multicultural e intercultural, y son muy clarificadores en el papel, pero también es verdad que tales plataformas de conocimiento y acción educativa no son estancas ni aparecen como cotos cerrados; tampoco suelen darse en ‘estado puro’ en

la práctica. Por tanto, esos modelos no deben ser entendidos como respuestas uniformes, claras, cerradas y excluyentes. En realidad, es más común encontrar estrategias de aplicación mixta. En cualquier caso, y para intentar clarificar el tema, aludiremos a los modelos más conocidos (Gibson, 1984, pp. 94-119; Aguado, 1991, pp. 89-104; García y Pulido, 1992, pp. 35-69; García, Pulido y Montes, 1993, pp. 13-25):

a) *Asimilación cultural*: Se pretende que los alumnos inmigrantes se integren (queden asimilados) en la cultura del país de acogida. Para ello se diseñan programas compensatorios tendentes a que los alumnos inmigrantes accedan a la cultura dominante. Todo ello sustentado por la teoría del déficit cultural, como señalamos anteriormente.

b) *Adición étnica*: Se trata de incluir contenidos de otras culturas en el currículum oficial de las instituciones educativas, pero ello no implica que éste se reestructure ni se reconduzca, sino que permanece inalterado en sus concepciones básicas. Con esta inclusión de contenidos de otras culturas se pretende desarrollar el autoconcepto de las personas de minorías culturales.

c) *Educación bicultural*: Se busca la competencia de los alumnos inmigrantes en dos culturas. La educación tendría como objetivo dotar a los alumnos inmigrantes de competencias biculturales. Evidentemente, la primera regla es ser competentes en dos lenguas. Como una de las mayores dificultades suele ser el acceso y la utilización del lenguaje, se pretende desde esta óptica impartir contenidos y programas en la lengua materna de los alumnos de minorías étnicas o inmigrantes, al tiempo que se intensifica la formación en el aprendizaje de la lengua de acogida. En este sentido, sostiene el sociólogo Alvin Gouldner (en Legrain, 2008, p. 133) que cuando una persona puede moverse entre dos o más líneas de pensamiento, pueden surgir nuevas interpretaciones muy positivas. Es decir las personas biculturales son más flexibles mentalmente y les resulta más fácil codificar la información y acceder a ella de distintas maneras, además de que muestran mayor tolerancia frente a la ambigüedad porque se encuentran cómodos en situaciones en las cuales una idea básica puede presentar diversos matices.

d) *Entendimiento o pluralismo cultural*: Se trata de educar sobre las diferencias y no de educar a los culturalmente diferentes. Se valoran las diferencias culturales introduciendo en el currículum educativo el valor de la pluralidad cultural, pero no como contenidos puntuales y anecdóticos, sino como algo estructural que impregne todo el currículo.

e) *Multiculturalidad para la reconstrucción social*: El gran objetivo es dotar tanto a los alumnos inmigrantes como a los autóctonos de instrumentos de reflexión y acción tendentes a la comprensión crítica de la multiculturalidad en todas sus dimensiones y manifestaciones.

f) *Antirracismo*: Se intenta combatir el racismo por ser considerado como una de las mayores lacras sociales. Para ello se imparten cursos a docentes, educadores sociales y trabajadores sociales y se intensifican los programas comunitarios para extender fuera de las instituciones educativas esa lucha contra el racismo.

g) *Respuesta radical*: Se considera que las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela, tienen que ser las abanderadas de la lucha contra la perpetuación del orden social imperante y la lucha contra el racismo institucional. Pretende concienciar a los docentes, pero también a padres y alumnos, frente al sistema económico y social que obliga a la sumisión de una cultura a otra.

A partir de estos modelos citados como ejemplo, podemos encontrar otros que los matizan, complementan o los fusionan. Nosotros creemos que en los colegios la aproximación intercultural no debería traducirse en intervenciones de tipo “sumativo” (al lado de las clases de historia o de geografía previstas se añaden las clases inherentes a los niños inmigrados presentes en el aula), ni siquiera solamente en la realización de acciones *ad hoc* a poner en práctica en añadidura o en sustitución de los programas previstos (como proyectos o actividades circunscritas: por ejemplo, la “semana intercultural”, “la hora de la interculturalidad”). Tampoco se trata de elaborar un modelo didáctico específico de la pedagogía intercultural, sino que es preciso incluir la perspectiva intercultural dentro de cada disciplina actualmente impartida y en cada actividad organizada en el colegio. Más aún, no se trata de apostar por uno u otro

modelo, ni siquiera de buscar modelos alternativos, sino de que la propia escuela sea realmente intercultural en todos los sentidos, implicando naturalmente a toda la comunidad.



### **3. Educación multicultural y educación intercultural**

Decía Freire que la utopía no es aquello que nos parece irrealizable, ni siquiera lo idealista, sino que es compromiso en la denuncia de las estructuras deshumanizadoras y en la transformación de las mismas. Por ello, la utopía exige crítica y es acto de conocimiento porque no podemos denunciar las estructuras deshumanizante sin conocerlas previamente, y de nada valdrá ese conocimiento si no es asumido como parte de la acción transformadora. Por tanto, remarcaba Freire que sólo las personas utópicas son portadoras de esperanza para los procesos de transformación social. No somos seres de adaptación, sino de transformación. Esto debemos tenerlo muy en cuenta cuando pretendamos que la educación intercultural dé respuestas a la diversidad cultural desde premisas que respeten y valoren el pluralismo cultural como recurso educativo, superando posturas asimilacionistas o compensatorias (Aguado, 2003, p. 62).

Con esta premisa, comenzamos diciendo que educación multicultural y educación intercultural son expresiones de carácter general, por lo que no pocas de sus definiciones suelen superponerse. Éstas y los términos de que hacen uso los expertos dependen de las diversas perspectivas y enfoques, no necesariamente libres de prejuicios, con que cada uno de ellos aborde el análisis de determinados aspectos de la pluralidad social. Concretamente, y en relación con la educación, destacamos (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, pp. 118-119):

- a) Las medidas educativas para la mejora de la educación de los alumnos inmigrantes y otros grupos minoritarios hacen que la educación multicultural se limite a los grupos que presentan problemas o a los centros que tienen muchos alumnos de culturas diferentes.
- b) En otros casos se adoptan medidas para que los contenidos educativos propios de una sociedad multicultural reviertan en el bien de la sociedad.

- c) También se señala que la expresión “educación intercultural” engloba la idea de educación antirracista, puesto que diversidad y desigualdad son el anverso y el reverso de la misma medalla.
- d) En un primer momento, los centros educativos parece que intentan favorecer la vida en común, interiorizando valores de comprensión del otro. El diálogo se impone como método de resolución de conflictos.
- e) No obstante, el pluralismo suele ser fuente de conflicto. La identidad de las minorías depende de la voluntad de las mayorías.
- f) Por desgracia, las buenas intenciones y los textos sobre multiculturalidad e interculturalidad no garantizan suficientemente el mantenimiento de la propia identidad de las minorías.
- g) Cabe distinguir dos modalidades de educación intercultural, a las que podríamos denominar “versión atenuada” y “versión fuerte”. La primera consiste en la mera promoción de la educación bilingüe; la “versión fuerte” insiste en el mantenimiento de la identidad de las minorías y en la consideración de la diversidad como riqueza cultural.

En Italia, numerosos pedagogos (Secco, 1992, pp. 7-50; Demetrio y Favaro, 1992) denuncian hace tiempo que la educación intercultural carece de una clara y compartida definición epistemológica, y es aún difícil identificar sus especificidades. A pesar de las múltiples normas y recomendaciones ministeriales, también entre educadores, profesores y responsables de la política escolar, muy a menudo los principios fundamentales de la educación intercultural parecen ser mal interpretados, poco conocidos y, desde luego, poco compartidos (Perotti, 1994, pp. 53-54).

Entre las expresiones creativas que desafortunadamente aparecen no sólo en la prensa sino también en textos llamados científicos, es necesario citar la de *educación metacultural*. El prefijo *meta* se halla en el concepto de metafísica (o sea el estudio de lo que no sigue las leyes de la física) o bien de metacomunicación (o sea comunicación sobre la comunicación). Trasladado al ámbito pedagógico, la “metacultura” podría

eventualmente hacer referencia a “una cultura ubicada más allá de la cultura”, una clase de “supra-cultura”, o bien el reflexionar teóricamente sobre la cultura. Ya que no es posible educar sin tener en cuenta la realidad cultural (toda intervención educativa siempre implica un cambio cultural), ello no sólo es pedagógicamente inviable, sino también erróneo y confundidor (Portera, 2009).

Así, uno de los autores más conocidos y reconocidos internacionalmente en este campo, James A. Banks (1997) define a la educación multicultural como un campo de estudio o disciplina emergente cuyo principal propósito es crear las mismas oportunidades educativas para alumnos de diversas ‘etnias’, clases y grupos sociales y culturales. Sin embargo, él mismo reconoce que esta definición es tan general que puede resultar incluso ambigua. No estamos de acuerdo con esta concepción de educación multicultural porque la pedagogía no puede limitarse a proponer intervenciones de tipo puramente descriptivo, promoviendo una convivencia, más o menos pacífica, *unos cerca de los otros*, tipo "comunidad de vecinos" (Demetrio y Favaro, 1992, p. 64), de personas diferentes que, aún conviviendo, no tienen la oportunidad de dialogar, de interactuar, de influirse mutuamente.

En Estados Unidos, el concepto de educación multicultural fue construido sobre la base de los ideales de igualdad, libertad, justicia y dignidad humana. Definida después como movimiento pedagógico, fue asociada a diversas variables de índole social, cultural y política que afectan al funcionamiento de las escuelas y otros centros educativos en sus procesos formativos, tales como adscripción racial, pertenencia grupal, género, clase social, lengua, etc. Sin embargo, la realidad es que en Estados Unidos los programas de educación multicultural suelen ser más prescriptivos en su aplicación que transformadores.

La educación multicultural contempla la cultura como un conjunto de esquemas adquiridos de conocimiento, determinados por el entorno y por medio de los cuales las personas comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida (Geertz, 1987, p. 88). Los modelos de competencias multiculturales se definen como procesos por los que las personas desarrollan un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas para percibir, evaluar, creer y hacer (García y Pulido,

1992, pp. 35-69; Gibson, 1984, pp. 94- 119). Es decir, se aprende a movilizar competencias según situaciones culturales diversas (Muñoz, 2001, pp. 81-106).

Por todo lo dicho, es evidente que ya no podemos seguir considerando la educación multicultural sólo como una educación permanente-compensatoria, sino que es urgente crear las condiciones necesarias para que las personas de todas las culturas dispongan de un tipo de procesos educativos que les permita descubrir su situación personal y contextual y, desde ahí, profundizar colectivamente en el conocimiento y la transformación de las situaciones que consideren susceptibles de cambiar, e incluso, ¿por qué no?, trabajar en la instauración de nuevos valores. En definitiva, participar de un tipo de educación generadora de conocimiento colectivo aplicable a la mejora social.

No obstante ello, la pedagogía *multicultural* o pluricultural, representa al día de hoy la aproximación mayoritariamente conocida y didácticamente más aplicada (Portera, 2008). Sin embargo, tengamos en cuenta que la educación multicultural es defendida como un alegato en favor de la tolerancia, pero no tiene entre sus objetivos la modificación de los modelos etnocéntricos porque niega los aspectos estructurales del racismo, tanto en la sociedad como en el sistema educativo (García y Sáez, 1998, pp. 210-211). La educación multicultural ignora elementos tan determinantes en las relaciones sociales como la posición económica, el acceso a los recursos, y la discriminación en materias de empleo, vivienda, etc. Es decir, la multiculturalidad acaba por excluir de sus planteamientos cualquier tema que afecte al poder y la capacidad de decisión.

No ocurre así con la educación intercultural que, heredera de esas tradiciones, nace en un contexto sociopolítico que ha ido evolucionando desde posturas asimilacionistas en la atención a las diferencias culturales hacia otras posiciones en las que esas diferencias son abordadas en el marco de valores democráticos de equidad y participación social (Aguado, 2003, p. 33). La educación intercultural implica siempre interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad, solidaridad entre culturas, así como el reconocimiento y aceptación de los valores y de los modos de vida de los otros (Troyna y Carrington, 1990). A la luz de ello, es evidente que la aproximación de la *educación intercultural* representa una verdadera revolución copernicana: conceptos como “identidad” y “cultura” ya no se entienden de forma

estática, sino *dinámica*, en continua evolución; la alteridad, la emigración, la vida en una sociedad compleja y multicultural ya no se consideran como riesgos, sino como *oportunidades de enriquecimiento* y de crecimiento personal y colectivo (el encuentro con el extranjero con el individuo étnicamente y culturalmente diferente, representa una posibilidad de confrontación y de reflexión en el plano de los valores, de las normas, de los comportamientos). Además, la educación intercultural se ha reforzado epistemológicamente al estar muy próxima a otras concepciones educativas: educación global, educación inclusiva y educación antirracista. Lo que matiza a esos conceptos afines es el énfasis que la educación intercultural pone en la interacción, comunicación, negociación y búsqueda del consenso, enriquecimiento entre formas culturales diversas, etc. En este sentido, Teresa Aguado (2003) la define como:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendidas como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencias interculturales en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (p. 63).

Por tanto, la educación intercultural alude a una tendencia reformadora tanto a nivel teórico como práctico que forma parte de un interés internacional por tener en cuenta los diversos grupos culturales, aunque ya hemos visto que no todas las ‘soluciones’ dadas a la pluralidad son dignas de llamarse interculturales (Aguado, 1991, p. 89). Aunque, naturalmente, la educación intercultural no es la panacea en la eliminación de los prejuicios raciales, evidentemente, pero sí debe ser entendida (García y Sáez, 1998, p. 215) como un proceso intencional, sistemático y a largo plazo que, unido a otros procesos educativos, escolares y sociales, está destinado a capacitar a individuos y grupos para hacer frente a tales prejuicios, y a sus manifestaciones sociales, a través de estrategias educativas y sociales vinculadas a las condiciones políticas y a las prácticas sociales de sus destinatarios. La educación intercultural se propone dar respuestas a la diversidad cultural apoyándose en premisas que respeten y valoren el pluralismo cultural como recurso educativo. Se llega a la interculturalidad

como objetivo final en el proceso de aceptación y valoración de la diversidad cultural, superando posturas asimilacionistas o compensatorias (Aguado, 2003, p. 62). La educación intercultural debe desarrollar elementos cognitivos y comunicativos que faciliten las relaciones sociales entre culturas, pero siempre desde posiciones de igualdad real, tanto a nivel jurídico como político social y económico. Pero no debe ser considerada como un instrumento coyuntural, ocasional y discontinuo, como se ha venido haciendo generalmente, sino situándola como una modalidad educativa irrenunciable para lograr la inclusión de todas las personas y la reciprocidad. Por consiguiente, una vez reconocida la importancia de los procesos educativos en el desarrollo de la identidad cultural, la intervención educativa ha de concebirse como un *proceso* prolongado en el esfuerzo y en el tiempo y no como una actividad puntual (Bartolomé *et al*, 2000, p. 267).

También la educación intercultural ha de significar un análisis crítico de los modelos pedagógicos imperantes, de los programas y proyectos elaborados para afrontar los retos de la pluriculturalidad; una educación capaz de interpretar la complejidad y la diversidad, evitando la tradicional simplificación que significaba la opción compensatoria (Arnáiz, *et al.*, 2008, pp.207-241). De acuerdo con Agostino Portera (2006a, p.3) en que se hace indispensable una profunda reflexión pedagógico-educativa que conduzca a una formación intensa como educación para toda la vida (*lifelong education*), una formación-educación que encuentra su máxima expresión en la oferta de la escuela y de la Universidad, pero que tiene que consolidarse también en las instituciones educativas extraescolares, en el mundo del trabajo, en la sociedad civil. Ha de partir de análisis críticos de los fenómenos educativos sociales y trabajos desde la base, sobre los prejuicios y los estereotipos (Genovese, 2003, p. 12). Así, asumimos con McCarthy (1994) y otros autores (García y Sáez, 1998) los siguientes principios orientadores de la educación intercultural:

- a) Necesidad de adoptar una mayor sensibilidad hacia las diferencias existentes entre las personas de diferentes culturas, lo que posibilitará la mejora comunicativa entre los distintos grupos y culturas, estableciendo un enfoque curricular propicio a la reciprocidad y al consenso, eliminando prejuicios y estereotipos raciales, así como estimulando actitudes favorables a los miembros de las minorías y sus grupos de pertenencia.

b) Desarrollar competencias culturales, lingüísticas y comunicativas diversas, de modo que los valores propios de esa diversidad y el pluralismo cultural sean parte central del currículo formativo.

c) Ayudar a la emancipación cultural y social de las minorías, ampliando sus posibilidades sociales y laborales a través de su capacitación formativa y de su autopercepción positiva, lo que repercutirá de manera óptima en la configuración curricular y en la formación y capacitación de los docentes.

Por tanto, la educación intercultural no sólo se refiere a un cambio metodológico, ni tampoco a una actitud de compromiso en el acto educativo, sino que se constituye en una verdadera exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico (Cortesao, 2002). Si queremos apostar por la educación intercultural, debemos procurar compromisos activos entre todos los que conviven en un mismo espacio (Lynch, 1986a). Ello requiere la puesta en práctica de unos mínimos indispensables de actuación (García y Sáez, 1998, p. 214; Grant y Sleeter, 1989; Leicester, 1989; Galino y Escribano, 1990; Aguado, 1991, p. 90; Nieto, 1992:

a) Reconocer y garantizar el derecho de las minorías étnicas a incorporar al sistema educativo, en particular, y a la sociedad, en general, sus peculiaridades lingüísticas, religiosas y culturales, sin discriminación.

b) Incorporar y dar respuestas a los problemas de identidad cultural de las minorías desplazadas de su lugar de origen.

c) Atender las necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad humana dentro de una misma cultura (por ejemplo, el caso de los gitanos en España), es decir, de las minorías marginadas de cada cultura específica, así como responder a las necesidades de las nuevas minorías.

d) Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas destinadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria.

- e) Plantear la educación intercultural como relevante para todos, no sólo para personas inmigrantes o las minorías culturales.
  
- f) Desarrollar esquemas conceptuales transculturales, para demostrar en la práctica educativa que el conocimiento es propiedad común de todas las personas, más allá de la cultura particular de un grupo concreto.
  
- g) Tener el convencimiento de que ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral.
  
- h) Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.
  
- i) Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.
  
- j) Introducir nuevas estrategias didácticas y organizativas, tanto en las situaciones escolares como en la formación del profesorado y en las relaciones con los padres y la comunidad.

Hacer efectivos estos objetivos supone llevar a la práctica una verdadera educación intercultural, capaz de recoger la multiculturalidad para transformarla en encuentro rico y formativo entre los alumnos, pero también entre las familias y el contexto social, una educación que transforme los estereotipos negativos y los prejuicios en actitudes positivas hacia el encuentro y la fusión con otras culturas, favoreciendo el desarrollo indiscriminado de las culturas minoritarias. En este sentido, ha escrito Sindo Froufe (1994, p.163) que construir una pedagogía de la interculturalidad es hoy un gran reto si queremos de verdad que las relaciones de solidaridad entre los distintos grupos sociales y culturales acaben para siempre con los fenómenos de insolidaridad, discriminación y racismo que aún se perciben en muchas conductas humanas. Por eso la educación intercultural, aún considerada como método de enseñanza aprendizaje enmarcado en un conjunto de valores y creencias democráticas protegidos por los derechos humanos, no sólo respeta el hecho de las diferencias culturales sino que lo valora como algo positivo porque la diferencia es un

principio de complementariedad y el diálogo es el medio para la comprensión de los valores, actitudes y costumbres de los demás. Por ello, como intento de superación de la filosofía latente en el multiculturalismo, se está potenciando el concepto de interculturalidad para concienciarnos de la necesidad de ir más allá de la coexistencia práctica de distintas culturas, buscando fundamentalmente las relaciones comunicativas de igualdad, de diálogo constructivo, de participación, y convivencia, de autonomía y reciprocidad, de educación para la comunidad (Froufe, 1999, p. 17). Educar desde una perspectiva intercultural supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural no sólo es legítima, sino que es apreciada como un valor.

Desde las premisas interculturales, una formación de este tipo, debería comprender la educación para la *escucha empática*, es decir, predisponerse hacia una escucha profunda de los comportamientos, de las palabras y de las emociones de los interlocutores; el *respeto intercultural*, o sea, el desarrollo de la capacidad de descubrir a las otras culturas, y al mismo tiempo hacer posible la apertura del propio mundo a los otros; *para la comunicación*, conseguir interpretar los mensajes para comprender cuáles de ellos son esenciales en la cultura del interlocutor, en su personalidad, en su rol y cuáles corresponden a aspectos contextuales; *para la conversación* con espíritu de análisis, atención y conocimiento de los estereotipos con el intento de liberar de prejuicios; para la *orientación win win*, es decir, crear las condiciones para las cuales cada interlocutor pueda obtener beneficio; y para *la gestión de los conflictos* desde una óptica intercultural (Guidetti, 2009).

De las múltiples estrategias para la educación intercultural que podemos encontrar en la literatura especializada (Lluch y Salinas, 1997, pp. 58-59; Aguado, 1995 y 1996; Essombra, 1999), extraemos, como ejemplo:

- Explorar las ideas previas e interpretaciones que configuran los preconceptos del tópico curricular en cada alumno.
- Expresar y representar las propias referencias, poniendo de manifiesto los elementos que contribuyen a definir cualquier tópico.

- Programación de contenidos diferentes para la consecución de un mismo objetivo.
- Planificación de diversos itinerarios de actividades de aprendizaje para la adquisición de un mismo contenido.
- Uso de modalidades diferentes de aprendizaje; trabajos prácticos, investigaciones, búsquedas en la red, etc.
- Utilizar materiales didácticos y de apoyo diversos.
- Aportar referencias socioculturales ajenas al contexto. Ampliar la explicación del tópico con referencias nuevas.
- Analizar y valorar las perspectivas que han aparecido para contrastar vivencias. Así se ponen de manifiesto los esquemas conceptuales iniciales propios, enriqueciendo y aportando modelos conceptuales aún no contrastados.
- Aplicar los nuevos esquemas a diferentes situaciones académicas y extraescolares.

En cualquier caso, es bastante ingenuo creer que las instituciones educativas, por sí solas, puedan conseguir una auténtica interculturalidad; ésta, sin duda, debe contemplarse desde plataformas más amplias y complejas. La educación intercultural supone plantear mucho más que estrategias educativas; es sacar a la luz los conflictos que subyacen en nuestra sociedad, vinculados a situaciones que van más allá del sistema educativo. No hace falta sufrir, intelectualmente hablando, para reconocer que no vivimos en un mundo homogéneo ni igualitario y ser conscientes de que hay diferencias no sólo culturales, sino económicas, sociales y políticas, que es lo que verdaderamente separa a las personas, no el color de la piel, ni la religión, ni el idioma. Al menos no tanto como las condiciones en las que se vive. Por ello no se puede pretender que el sistema educativo acabe con la discriminación entre culturas. No, por sí sólo. Además debemos desarrollar políticas para la mejora de las relaciones entre la educación en la

escuela y el entorno a la hora de abordar las cuestiones relativas a la pluriculturalidad, destinadas al profesorado, pero también a educadores sociales, trabajadores sociales y a otros actores presentes en el ámbito educativo.

Pero la educación intercultural tampoco se ha librado de las críticas, tanto de sectores conservadores como de posturas más radicales. Desde posiciones conservadoras se dice que la educación intercultural daña al sistema educativo, frenando a los alumnos que 'van bien' y haciendo que se rebajen los niveles para adaptarlos a las culturas minoritarias; además, la educación intercultural reforzaría los sentimientos nacionalistas acentuando la división social; de la misma manera, supone enormes recursos que deben ser detraídos del presupuesto general de la educación. Bien, creemos que los 'argumentos' anteriores no merecen más de lo que hemos hecho: señalarlos. Sí parecen, sin embargo, más significativas las críticas emanadas desde posiciones radicales. Por ejemplo, se dice que la interculturalidad no es más que otro de los efectos cosméticos que periódicamente aparecen para justificar lo injustificable: el racismo imperante; también se dice que la educación intercultural desactiva la lucha de las minorías en defensa de sus reivindicaciones; o que ignora los factores socioeconómicos del racismo; y, en definitiva, que no soluciona nada y sí perpetua las situaciones de discriminación y desigualdad. Creemos que son injustas y exageradas estas críticas radicales, aunque pueden tener parte de razón. Hay que recordar que la educación tiene como uno de sus objetivos propiciar la anticipación y prevención de problemas sociales; como también hemos de recordar que la educación intercultural pretende el desarrollo de bases sociales colaborativas y de comunicación entre culturas, y que debe incluir el trabajo en valores sociales de comprensión, solidaridad, respeto por el otro, etc. Ni es la panacea ni es un instrumento más. Es una ilusionante apuesta, difícil de llevar a la práctica, pero es que educar sigue siendo la tarea más difícil e importante de nuestra existencia, y hemos de ser muy conscientes de ello.



## **4. La mediación intercultural y la comunicación intercultural**

### **4.1. La mediación y la mediación intercultural**

¿Debemos emplear los mismos criterios para juzgar actos procedentes de culturas distintas? Quienes creen en los juicios absolutos, transculturales, creen que son valores universales los suyos, los de su cultura, y se vuelven ciudadanos potencialmente peligrosos cuando deciden que todos, sean de la cultura que fueren, deben ‘disfrutar’ de las ventajas de esos valores. Por el contrario, quienes creen que todos los valores son relativos también pueden caer en un grave error, porque si todo juicio de valor depende de las circunstancias históricas o culturales, ¿no acabaremos aceptándolo todo? (Todorov, 2008, p. 29).

Las relaciones interculturales existen desde hace muchos años, son un hecho social amplio derivado del contacto e influencia entre culturas; sin embargo, una de las características que parecen definir a la sociedad del siglo XXI es el gran despliegue de los movimientos de personas desde los países pobres hacia los países ricos. Y, como bien apunta Mariana Ruíz de Lobera (2004, pp. 19-20), las culturas no nos afectan sólo por el hecho de que lleguen a nuestras ciudades personas de diversa procedencia, porque, al fin y a cabo, ya nos llegan otras manifestaciones culturales a través de los medios de comunicación, el cine, la literatura, etc. Lo que provoca el rechazo no es la cultura y sus manifestaciones, sino las personas, que son clasificadas a partir de nuestras categorías culturales, definiciones e imaginación como “de cultura diferente”.

Es bastante frecuente que el acceso a otras culturas se dé a través de los estereotipos que de ellas tenemos. No en vano, el estereotipo es una simplificación de la realidad aceptable pero incompleta. De ahí que el conocimiento de otras culturas en profundidad nos hará saltar esa barrera del estereotipo y estar preparados para la comunicación intercultural. Este conocimiento en profundidad de las demás culturas tiene otro efecto: la superación de la visión etnocentrista que tanto caracteriza a las sociedades desarrolladas; es decir, la superación del paradigma de la simplificación que

tanto ha caracterizado al pensamiento del siglo pasado y la apuesta por el paradigma de la complejidad (Morin, 1994), que nos permita superar las imágenes sobre nosotros mismos y comunicarnos en un mundo en el que la contradicción coexistente es posible y hasta deseable. Esto nos obliga a estar formados en competencias metacomunicativas, ser capaces de explicar lo que queremos decir cuando decimos algo, sin presuponer que los interlocutores sobreentienden lo que decimos (Rodrigo Alsina, 1997). Hasta ahora nuestra forma de comunicarnos era más o menos ágil, con expresiones y giros fácilmente entendibles por nuestros interlocutores, pero en las sociedades pluriculturales como la nuestra todos debemos hacer esfuerzos por clarificar los mensajes que emitimos. Si la historia nos ha mostrado que los contactos entre culturas han sido generalmente traumáticos, o motivo de confrontación, la interculturalidad por la que abogamos pretende que esos contactos sean considerados como espacios de negociación, cooperación y sencillamente humanización (Rodrigo Alsina, 1997).

El conflicto (o malentendido) comunicativo, constituido por numerosas variables del lenguaje, es un producto mutuamente construido por los participantes en la interacción, no es responsabilidad de uno solo. En el caso también en que las personas dominan el mismo código lingüístico, pero no tienen las mismas categorías socioculturales, difícilmente pueden compartir los mismos implícitos perdiendo así la posibilidad de comprenderse completamente. En este caso, cada persona (en el plano conceptual) sigue pensando en base a las propias reglas y categorías culturales, mientras en el plano comunicativo asume la gramática y el léxico de la lengua extranjera, pero guarda los propios códigos extralingüísticos: gestos, distancias interpersonales, símbolos de status y de jerarquía, que son entendidos como universales, aunque vayan cambiando en cada cultura (Balboni, 1999). De la misma manera, cambia el tono de voz durante una conversación; por ejemplo, en España, Italia y otros países mediterráneos es costumbre hablar en “voz alta”, mientras los orientales o los europeos del norte hablan casi susurrando. Por ello, comparando y puestos unos frente a otros en una comunicación, italianos y españoles pueden ser identificados como pueblos agresivos, idea confirmada también por otras costumbres comunicativas como la gesticulación, la mímica de la cara y la tendencia a invadir el espacio del interlocutor (Guidetti, 2009).

El problema no está sólo en palabras particulares, porque si se toman en consideración vocablos como *amistad, libertad, justicia, verdad y poder* se tiene que

tomar consciencia de que estos términos adoptan significados diferentes según las culturas analizadas, porque reflejan ideales culturales diferentes (Anolli, 2002, pp. 179-185). Es decir, el que habla tiende a controlar el aspecto formal de la lengua, pero pierde de vista el hecho de que la lengua no es sólo pronunciación, léxico y gramática, sino una realidad más compleja y sujeta a factores culturales; en consecuencia, un gesto o un vestido (por ejemplo, un vestido de dos piezas en Italia es considerado apto para un encuentro de trabajo formal, mientras que para los norteamericanos no lo es, debido a un estereotipo y prejuicio antiguo sobre los italianos, que eran pobres emigrantes y sólo compraban ropa usada) pueden contradecir lo que se expresa desde el lenguaje (Guidetti, 2009). A este respecto, hay estudios (Soler-Espiauba, 2004) que demuestran que la comunicación lingüística no lo es todo: sólo el 35% del mensaje humano se transmite a través de la palabra; el 38% es obra de la entonación, y el resto debe ser atribuido al comportamiento del cuerpo, por lo que muchas veces somos más ‘vistos’ que ‘escuchados’ (Balboni, 2004). Todo esto puede desviar la atención del interlocutor sobre el contenido del discurso y de cómo se expresa, dando origen a momentos de tensión de los que muchas veces no somos demasiado conscientes.

Con lo anterior queremos señalar que la realidad pluricultural es, por ella misma, conflictiva; y la perspectiva intercultural, que exige el reconocimiento de la propia identidad cultural debe comenzar con la comunicación si quiere aparecer como una alternativa idónea para solucionar los conflictos culturales (Vallespir, 1999). Para que la interculturalidad no se quede en retórica vacía y autocomplaciente y, lo que es peor, en renovado disfraz del racismo, debe asumir el reto de apostar por la comunicación y la convivencia en condiciones de igualdad y cooperación frente a cualquier dinámica de exclusión y guetización (Abajo *et al.*, 1999).

Para que una sociedad llegue a ser realmente intercultural, todos los grupos que la integran deben estar en condiciones de igualdad, sea cual sea su cultura, sus formas de vida o su origen; esto supone reconsiderar no sólo cómo nos relacionamos con las culturas que nos resultan extrañas, sino también nuestras relaciones con grupos que suelen ser minoritarios en nuestras sociedades. Igualmente, para que una sociedad llegue a ser realmente intercultural es necesario que se combinen muchos esfuerzos (educativos, sociales, políticos, económicos), y la educación intercultural es una de las principales herramientas, aunque no la única con las que contamos hoy en día para

beneficiarnos de las oportunidades que nos ofrecen las sociedades pluriculturales. El objetivo general de la educación intercultural es favorecer y reforzar las bases de una relación recíproca bien entre diferentes sociedades, bien entre grupos culturales mayoritarios y minoritarios. Este objetivo significa:

- Tomar conciencia de que la diversidad ha de ser contemplada y valorada desde la igualdad y en ningún caso puede ser considerada como una justificación para la marginación.
- Hacer un esfuerzo por reconocer las diferentes identidades culturales y promover el respeto y la comunicación entre grupos minoritarios.
- Resolver de forma pacífica los conflictos de intereses que pueden surgir entre los distintos grupos.

De acuerdo con ese objetivo, la educación intercultural ha de implicar al conjunto de una sociedad, porque resulta imposible pensar en una sociedad intercultural si se trabaja únicamente con una de las partes implicadas, es decir, sólo con los grupos mayoritarios o sólo con los grupos minoritarios. Por ello hace unos años se indicaba (García, 1994b), al tratar de la educación intercultural en los ámbitos no formales, que, con ser fundamental, el papel que ha de desempeñar el sistema educativo, no puede considerarse como el único a tener en cuenta, y ello por dos razones fundamentales, que ya son lugar común en las formulaciones teóricas educativas:

- a) El proceso educativo de las personas no se remite únicamente a los años de escolarización, sino que se trata de un proceso permanente.
- b) Los procesos educativos alcanzan y se producen, cada vez en mayor medida, en los ámbitos no escolarizados, no formales, de la educación, siendo incluso determinantes en la puesta en pie de muchos mecanismos educativos sociales.

Además, cada vez es más difícil establecer una distinción tajante entre marcos formales y no formales en el espacio educativo, dada la interconexión existente entre

ellos. Y, por otra parte, en su mayoría los inmigrantes son personas adultas que desarrollan su vida en un marco ajeno al escolar. La cooperación y la participación de todos los implicados mediante procesos de reflexión colectiva y acción conjunta hará posible que los objetivos democráticos de la educación intercultural se correspondan con un modelo socioeducativo igualmente democrático. El modelo intercultural supone la existencia de relaciones interpersonales que hagan posible el mutuo conocimiento y valoración. El trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo cualitativo, devienen así en estrategias insustituibles para cualquier proyecto educativo intercultural. Se hace preciso, por tanto, desarrollar una formación en dichas estrategias, y de ello damos cuenta en la propuesta formativa de esta Tesis.

Teniendo en cuenta lo anterior, y ante la falta de respuestas profesionales sólidas en el ámbito social, ha emergido la figura del mediador como una de las posibles alternativas, porque es necesario el fomento de la comunicación entre las personas de la cultura de acogida (la mayoritaria) y las personas inmigrantes, que frecuentemente se ven sometidas a segregaciones, estereotipos y prejuicios negativos. Comunicación como premisa para el entendimiento. **En este punto, y antes de seguir avanzando, queremos dejar claro que, para nosotros, la figura profesional pertinente y necesaria para cumplir las tareas de fomento de la comunicación intercultural debe ser la del educador social, que por supuesto puede tener como una de sus funciones la de mediador,** aunque en España se esté potenciando la figura del mediador como un profesional diferente al educador social. Si la mediación es comunicación y aprendizaje, es lógico pensar que tenga en la educación la aplicación más significativa; no en vano es el instrumento que provee herramientas y destrezas para la resolución de conflictos, incentiva formas de participación social y desarrolla la posibilidad de una formación ética y ciudadana. Teniendo en cuenta esas premisas, creemos que el mediador intercultural, como profesional, debería saber intervenir en un contexto diverso, saber analizar la realidad que le muestran las partes implicadas, estar abierto al cambio, conectar con las Administraciones Públicas, informar sobre el acceso a los recursos sociales, hacer que las necesidades de los ciudadanos sean escuchadas y atendidas por los representantes locales, concienciar de que la integración es una tarea compartida, de todos, recíproca y bidireccional, promover iniciativas que sirvan de alternativas a las demandas de los ciudadanos, etc.

Por todo ello, en las sociedades receptoras de inmigración (como es la nuestra) se está dando un fuerte impulso a la profesionalización de los mediadores interculturales para fomentar el diálogo intercultural, el acceso a los recursos, la integración social y evitar problemas de exclusión y racismo. Uno de los desafíos que nos plantean las personas inmigrantes de distintos orígenes y de distinta cultura es su consolidación en los barrios de las ciudades que forma ya parte de un “nosotros común de la sociedad española” (Plan de Ciudadanía e Integración (2007-2010, p. 8). El contexto de intervención para un mediador es el barrio, el contacto con la gente que habita y trabaja en él, es el contacto con las asociaciones de vecinos, ONGs, con las empresas de trabajo, con las instituciones educativas, con las Administraciones Públicas, etc. Esta es, entre otras, una de las razones por las que en los últimos años se habla tanto de mediación intercultural. Pero, comenzaremos por el principio, por el concepto de mediación.

¿Qué es la mediación?, ¿a qué se llama mediación intercultural? Normalmente, el término *mediación* se utiliza en las diversas corrientes de resolución de conflictos (aunque no necesariamente tiene que haber conflicto para que haya mediación) como un acto apaciguador, como una herramienta de acercamiento, conexión, intercambio e interacción entre las partes que se encuentran enfrentadas para facilitar una reconciliación y transformar una situación conflictiva en una posibilidad que puede beneficiar a los implicados, en particular y, por extensión, a una comunidad dada (Monjo, 1999; Málík y Herraz, 2005, p. 18). Es decir, la mediación sería un proceso mediante el cual una persona actúa como intermediaria entre dos o más partes para facilitar la comunicación entre las mismas, para que lleguen a un acuerdo o para que busquen una solución a un conflicto (Touzard, 1981, p. 80; Málík, y Herraz, 2005, p. 18).

Para que exista mediación debe haber previamente algún tipo de relación entre segmentos de población que la precisen, sea o no conflictual, y el mediador debe conocer a las partes implicadas, conocer su cultura, sus inquietudes, sus preocupaciones y ofrecer un amplio abanico de posibilidades, de alternativas que beneficien a todos o al mayor número posible de implicados en condiciones de igualdad, al tiempo que debe profundizar en los elementos esenciales que precisan de mediación. Así, la mediación puede llegar a jugar un importante papel transformador en situaciones o contextos

determinados, facilitando la comunicación entre las personas y la búsqueda conjunta de estrategias o soluciones a los problemas generados (Folberg y Taylor, 1997, p. 27). El conflicto puede ser transformador y ofrecer a los individuos la oportunidad de desarrollar e integrar sus capacidades tanto para fortalecerse a sí mismos como para empatizar con los demás (Bush y Folger, 1996). Al concretar esas capacidades se da un paso significativo hacia la transformación individual y social. Y la mediación puede ser el gran instrumento para lograr que las partes empaticen y alcancen el *empowerment*. Hay metodologías para la resolución alternativa de conflictos que se apoyan en el funcionamiento de redes comunitarias y organizaciones en los ámbitos más variados (Primavera, 2000; en Fried, 2000, p. 22). Estas metodologías ofrecen maneras de ampliar las posibilidades de colaboración y coordinación en la pluralidad, y aumentar la capacidad de gestión y participación, favoreciendo la creación de nuevas comunidades de interés. Los nuevos paradigmas de la resolución de conflictos se asientan en la comunicación y las prácticas discursivas y simbólicas que promueven diálogos transformativos que lleven al *empowerment* de las partes en conflicto.

Margarita Cohen-Emérique (1997, pp. 9-23), una autora imprescindible en este tema, distingue tres acepciones del término *mediación*, cada una de ellas representando a un tipo diferente de práctica:

- a) Mediación en las diversas situaciones y circunstancias en las que aparecen dificultades y problemas de comunicación. No se da el conflicto en sentido estricto, sino una dificultad comunicativa.
- b) Mediación entre partes en conflicto. Aquí sí que hay que intervenir desde la mediación para restablecer las relaciones entre las personas o grupos y solucionar un problema.
- c) Transformación de situaciones sociales conflictivas por medio de una persona que actúa como ‘catalizador’. Es un paso más en relación al punto anterior, pues no se trata sólo de restablecer una situación conflictiva, sino de cambiar las situaciones sociales que han generado el conflicto. Es decir, esta tercera acepción se diferencia de las anteriores porque la mediación introduce cambios en las situaciones

preexistentes, pudiendo devenir, por tanto, en un proceso más creativo y enriquecedor para todos los implicados.

De estas acepciones se desprenden, evidentemente, tres tipos de mediación: preventiva, rehabilitadora y creativa. La primera 'simplemente' facilita la comunicación (entre personas con códigos culturales diferentes en el caso de la mediación intercultural); la rehabilitadora está orientada a la resolución de conflictos (culturales, en su caso); por último, la mediación creativa transformaría las normas y relaciones entre las personas (Cohen-Emérique, 1997; Málik y Herraz, 2005, p. 19). Obviamente, a nosotros nos interesa particularmente el potencial de la mediación (intercultural) como transformadora de la manera de pensar sobre el otro, y sus potencialidades como modificadora de conductas.

Por su parte, Stephen Littlejohn y Kathy Domenici (2000, pp. 168-169) hablan de la microfocalización como estrategia en la resolución de conflictos. Mientras la macrofocalización es un proceso en el que los mediadores comienzan a definir y circunscribir de inmediato los temas en disputa con vistas a su resolución, la microfocalización contempla los detalles de cada caso a medida que éste se va desplegando. Los mediadores no se dirigen a la solución del problema sino que intentan explicar y hacer comprender cada uno de los matices del caso, sus particularidades, para que los participantes puedan seguir sus caminos de solución de manera autónoma. Para ello, estos autores dan las siguientes pautas (Littlejohn y Domenici, 2000, pp.173-174):

- a) Los mediadores deben buscar las conexiones de los hechos propios del conflicto y considerar a éste como un todo.
- b) En segundo lugar, deben buscar las reglas inherentes a cada una de las partes en conflicto.
- c) En tercer lugar, los mediadores deben relacionar el conflicto con otros conflictos similares o parecidos que se hayan dado en otras circunstancias y contextos.

d) En cuarto lugar, los mediadores deben tener en cuenta que un sistema social está constituido, entre otras cosas, por una serie de acciones interconectadas, e interesa advertir cómo se conecta cada acción con las demás.

e) Finalmente, los mediadores deben ser conscientes de que en un sistema social los sucesos son circulares: cada uno refleja a los otros y se refleja en ellos.

En los contextos pluriculturales hay circunstancias y situaciones que hacen que la mediación tengan ciertas características específicas: se media entre personas con culturas distintas, con trayectorias distintas, con diversos niveles de aceptación y consideración, etc., que comparten un mismo espacio físico y social en el que hay una cultura dominante y otra a la que se le pide que se adapte a la primera. Pero sobre todo, la cultura minoritaria tiene unas necesidades básicas que frecuentemente no tienen cubiertas. Por eso se habla desde hace años de mediación intercultural, y de mediadores interculturales, una figura que se ha generalizado en la Europa occidental como profesional que desempeña un trabajo estratégico en el ámbito social.

Algunos autores (Bermúdez *et al.*, 2002, p. 101) sostienen que la mediación intercultural consiste en un recurso profesionalizado que pretende contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre personas o grupos procedentes en un territorio y pertenecientes a una o varias culturas. La mediación intercultural, por tanto, debe ser entendida como un proceso mediante el cual existe una situación que debe ser cambiada para mejorar la relación de los individuos de diferentes culturas. En tal proceso no existen recetas, ni hay una respuesta única, ya que hay que contextualizar y responder a cada situación concreta. Sí podría haber un modelo de referencia para la acción, pero ésta siempre debe ser contextualizada y diseñada en función de las características particulares de cada situación.

De la misma manera, uno de los mejores expertos españoles en mediación, Carlos Giménez (1997) ha definido la mediación intercultural, o mediación social en contextos de pluralismo cultural como:

Una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el

acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados (p. 142).

Es una definición amplia que no se limita a la resolución de conflictos sino que apunta a la mejora de las relaciones humanas entre grupos culturalmente distintos. Así se trabajaría en la prevención del conflicto. En este sentido, la mediación intercultural se convierte en una herramienta que permite la interacción entre los inmigrantes y los autóctonos para el reconocimiento y conocimiento mutuo, y a través de su acción ayuda a fomentar el respeto por las múltiples diferencias culturales que conviven en un mismo entorno (Cadena, 2004, p. 1). Para ello, la mediación intercultural trabaja a tres niveles:

- a) La mediación para la prevención, relacionándola también con la vulnerabilidad socioeconómica de determinados colectivos.
- b) La mediación para la resolución de conflictos culturales.
- c) La mediación para la creación de nuevas estrategias de relación e intervención entre los diferentes colectivos, en los distintos ámbitos de contacto y relación social. Este nivel es el más constructivo y modificador de situaciones.

Por tanto, la mediación intercultural puede ser un elemento fundamental en la integración de personas de otras culturas porque puede intervenir a niveles de toma de conciencia en la prevención y solución de conflictos y en la modificación de las actitudes de los diferentes agentes sociales (Llevot, 2006, pp.127-128; Cohen-Émerique, 1994). Esto es fundamental porque puede permitir la adaptación de personas inmigrantes sin que éstas pierdan su identidad. Pero no obviamos que, aunque actualmente la mediación intercultural esté en auge, su expansión no va acompañada todo lo que debiera en cuanto a la fundamentación teórico-conceptual (Giménez, 2001, p. 59).

Al igual que ocurre con la educación multicultural e intercultural, en la mediación se ha hablado de modelos de referencia. Algunos autores (Elboj,

Puigdellivol, Soler y Valls 2002) han resumido tres de ellos para finalmente decantarse por el modelo basado en las comunidades de aprendizaje:

a) Modelo disciplinar.- Los conflictos multiculturales deben ser solucionados por quien o quienes tienen *autoridad* para ello, ya sea un director de centro, un inspector o un responsable municipal. La autoridad debe hacer cumplir las normas y adecuar el comportamiento de las partes en conflicto a esas normas. Se niega la capacidad de las personas en conflicto para formar parte de la solución. Naturalmente, en caso de actitud negativa de las partes en conflicto, se actúa desde la autoridad mediante la sanción. Estas sanciones normalmente llegan a generar más conflicto y resentimiento.

b) Modelo de experto.- Aquí ya se puede empezar a hablar de una persona (el experto) que media entre las partes en conflicto y que actúa evitando la sanción y el autoritarismo, aunque también es verdad que, al actuar como experto, deja poco margen de maniobra a las partes en conflicto para ser protagonistas de la solución del mismo. Tampoco el experto trabaja la prevención del conflicto, sino que su actuación tiene lugar una vez que el conflicto ha aparecido.

c) Modelo comunitario.- También llamado dialógico, con lo que tenemos ya una aproximación y primera pista sobre la manera de trabajar el conflicto. Este modelo trata de solucionar los conflictos mediante estrategias de comunicación en la que se involucre toda la comunidad, tratando a la vez de eliminar las causas generadoras de conflictos. Es decir, este modelo no sólo se dirige a la solución del problema manifiesto (el conflicto en sí), sino también y más importante a crear las condiciones necesarias y suficientes para que no emerjan conflictos; o, lo que es lo mismo, se trabaja lo latente junto a lo manifiesto. Aquí el mediador intercultural no actúa como experto, ni mucho menos desde la autoridad, sino que fomenta el diálogo entre las partes en conflicto, pero también entre todos los miembros de la comunidad. Es un modelo que no se queda en la filosofía, la teoría o las buenas intenciones, como frecuentemente ocurre, sino que se está desarrollando en varias comunidades autónomas de España. Otra característica es que una gran mayoría de los mediadores interculturales serían personas de diferentes culturas. El proceso sería, en síntesis, más o menos como sigue:

- Sensibilización o etapa de información y reflexión entre todos los involucrados en el proceso. Se explica el significado de la inmigración, la multiculturalidad e interculturalidad, etc.
- Toma de decisiones de manera consensuada para buscar el compromiso de la comunidad.
- Sueño o imaginación para dibujar un futuro ideal que quieren conseguir en cuanto a la convivencia y las relaciones interculturales, pero también para la construcción de un mundo mejor.
- Prioridades de la comunidad en orden a su urgencia o importancia.
- Planificación para plasmar todo lo anterior en un proyecto de acción social. Todo ello basado en el diálogo y la comunicación entre iguales, en la construcción de lo que se ha llamado *inteligencia social* y en la búsqueda de la transformación de situaciones sociales.

Además de tener en cuenta estos modelos, hemos de considerar que nuestra cultura ha privilegiado el paradigma de ganar-perder, un paradigma que, como sabemos, funciona con la lógica determinista y la simplificación de las opciones posibles. Desde luego, nosotros nos posicionamos por la coparticipación responsable, porque permite, entre otras cosas, aumentar la comprensión, el respeto y el reconocimiento de los participantes en algún litigio, alcanzar soluciones que beneficien a las partes, construir la posibilidad de acciones conjuntas y elaborar nuevas herramientas para organizar relaciones y acciones (Fried, 2000, pp. 18-19). Por ello, creemos que una estrategia muy apropiada para solucionar conflictos es la llamada *Todos ganan*, cuyas características generales son:

- a) Ambas partes intervienen activa y creativamente en la propuesta de alternativas que respeten y satisfagan las necesidades respectivas. Yo no satisfago mis necesidades a costa de que las tuyas queden insatisfechas. La satisfacción de tus necesidades es una garantía para la satisfacción de las mías.

b) Ambas partes cooperan y se apoyan mutuamente para lograr la solución que mejor satisfaga las necesidades de ambos.

c) Cuando todos se implican activamente en este método, se exponen a una experiencia de aprendizaje en la que entrenan y desarrollan habilidades de autonomía y autocontrol, de pensamiento creativo y comunicación interpersonal.

d) Los conflictos son situaciones críticas que ponen en tensión nuestras habilidades de comunicación. En esa medida, se convierten en oportunidades para acrisolar y fortalecer la relación interpersonal, aumentando el conocimiento mutuo.

¿Cómo funciona la técnica *Todos ganan*? Es un proceso en el que, de una u otra manera, se dan los pasos siguientes:

a) Preparar la situación.- Para ello, invitamos a entrar en el proceso de negociación, buscamos momentos y lugares adecuados, contribuimos a crear un clima positivo y facilitador de la negociación, intentamos conocer a los interlocutores personalmente, utilizamos el sentido del humor sin caer en la chabacanería y tenemos en cuenta que las emociones juegan un papel importante en el proceso de negociación y pueden conducirla a un callejón sin salida.

b) Definir el conflicto.- Si definimos el conflicto con claridad y precisión, hemos recorrido la mitad del camino hacia la solución. Para ello:

- Doy al otro o los otros la oportunidad de definir el conflicto expresando sus intereses y necesidades (escucho atentamente, empatizo y trato de entender su punto de vista, muestro deseos de entenderlo, agradezco las aclaraciones, doy importancia a sus preocupaciones y defino su problema para ver si lo he entendido correctamente).

- Defino el conflicto expresando mis intereses y necesidades (describo sin etiquetar, expreso necesidades, agradezco la atención y comprensión del otro y soy específico y concreto). No hemos de dar el siguiente paso si el conflicto no ha quedado perfectamente definido.

c) Ofrecer alternativas.- Utilizamos un "torbellino de ideas" para ofrecer al otro la oportunidad de que, juntos, podamos dar alternativas al conflicto.

d) Evaluar alternativas y decidir.- Después de haber agotado el proceso de producción de alternativas, analizamos las ventajas e inconvenientes, respetando el criterio de beneficio mutuo. No nos debe agotar ni impacientar el hecho de que alguna alternativa se debata "más allá de lo razonable".

e) Llevar a la práctica la decisión y comprometerse en su realización.- Es el momento de pasar a la acción o de decidir la solución al conflicto. Para ello, dejamos bien claro *quién* o *quiénes* tendrán asignadas las tareas, *qué* harán, *cómo* y *cuándo*.

A este respecto, Folger y Bush (2000, pp. 75-76) describen cómo en sus sesiones con profesionales de la mediación, éstos consideran que han tenido éxito en sus actuaciones cuando han conseguido 'solucionar' el conflicto entre las partes. Sin embargo, dicen estos autores, este 'éxito' no es suficiente si no ha habido transformación en los litigantes, si no ha fortalecido su capacidad para tomar decisiones por sí mismo, y para comprender y tener en cuenta las perspectivas de los otros; es decir, si no se logra que las personas en conflicto tengan mayor autodeterminación y sensibilidad hacia y ante los demás. En este sentido se dice que la mediación es potencialmente transformadora, porque brinda a las personas la oportunidad de fortalecer e integrar sus capacidades para la autonomía personal y la solidaridad con el otro. Pero, la pregunta es: ¿Cómo conseguir ese enfoque transformador? La respuesta de Folger y Bush está en lo que ellos llaman *sellos distintivos o hallmarks*, diez pautas de acción tipificadas tras años de experiencia e investigación (Folger y Bush, 2000, pp. 79-93):

1. Describir el papel y los objetivos del mediador en términos de *empowerment* y reconocimiento.- El gran objetivo es crear un contexto que ayude a las partes a clarificar sus objetivos, recursos, opciones y preferencias, al tiempo que les ayuda a tomar decisiones por sí mismas y a considerar, comprender y respetar la perspectiva de la otra parte. Naturalmente, todo ello en el caso de que las partes mediadas decidan que *así* quieren hacerlo.

2. No sentirse responsable de los resultados de la mediación.- Ello, porque si se siente responsable de ‘producir’ determinados resultados es también porque se siente protagonista de la mediación, y no habrá entonces acción transformadora. La responsabilidad del mediador no va más allá de establecer y mantener un contacto adecuado y suficiente con las partes para que éstas deliberen y tomen sus propias decisiones.

3. Negarse a emitir juicios sobre las opiniones y decisiones de las partes.- No sólo eso, también deberá cuidar de que las partes “infieran cosas” de sus declaraciones o acciones. Lo que sí debe hacer es sugerir opciones, aunque dejando claro que lo hace provisionalmente, para que las partes decidan; o aclarar las cuestiones que estén confusas.

4. Adoptar una visión optimista de la capacidad y las motivaciones de las partes.

5. Permitir y ser sensibles a la expresión de emociones de las partes.- La expresión de las emociones es parte integral del proceso de conflicto, y suele dar oportunidades muy interesantes para reconducir la mediación.

6. Permitir y explotar la ambigüedad de las partes.- Otro de los sellos distintivos de la práctica mediadora transformadora es permitir y hasta estimular que las partes pongan encima de la mesa la confusión, la incertidumbre o el desconocimiento de alguna cuestión que aparezca en el proceso.

7. Permanecer centrado en el aquí y el ahora de la intervención en torno al conflicto.- Es decir, ayudar a las partes en conflicto para que no divaguen y para que se centren en el tema que les ha llevado a la necesidad de mediador.

8. Ser sensible a las formulaciones de las partes sobre hechos del pasado.- El punto anterior no es contradictorio con este, sino complementario, porque no se trata en este punto de divagar, sino de escrutar en el pasado para ver dónde puede estar el origen del conflicto. Naturalmente, dicen los autores, normalmente los manuales aconsejan centrarse en el futuro más que en el

pasado, pero, remarcan, a veces no se puede avanzar si no se ha despejado el pasado.

9. Ver la mediación como un punto en una secuencia más amplia de la intervención sobre un conflicto.- La mediación que hace el profesional ni es la panacea ni es el punto final, sino un elemento más, aunque importante, en el proceso de resolución de conflictos de manera transformadora. En términos prácticos, esto implica que el mediador debe ver su intervención como un momento dentro del marco temporal mayor, no pretender resolver la totalidad del conflicto con su acción. La visión es a largo plazo.

10. Experimentar una sensación de éxito cuando se aprecia, aunque sea un mínimo grado de recuperación del poder y reconocimiento de las partes en conflicto.

En definitiva, y según estos autores, la esencia de la teoría transformadora de la mediación puede dar a las partes la posibilidad no sólo de definir y resolver el conflicto por sí mismas y en sus propios términos, sino también de actuar con autonomía y consideración con los otros, además de fortalecer su capacidad para ambas cosas (Folger y Bush, 2000, p. 95).

Participar como mediador en la resolución de conflictos es posibilitar un proyecto de búsqueda de acuerdo deliberado de co-creación de alternativas y de cogestión responsable en el tratamiento de situaciones problemáticas. Para ello, algunos autores (Fried y Schinitman, 2000, pp. 133-158) apuestan por lo que llaman *modelo generativo*, que se centra en lo que las personas participantes en un proceso de mediación pueden construir, generar, creando posibilidades inéditas, así como en la exploración activa de zonas de contacto y enlaces como nuevos territorios en el diálogo; es decir, está focalizado en la capacidad del diálogo para construir alternativas de solución de conflictos. Así, los mediadores no serían tanto expertos en resolver conflictos como en comunicación, en generar procesos comunicativos entre las partes en conflicto. La comunicación entonces no sólo debe ser entendida por los mediadores como un vehículo para la transmisión de la información, sino que debe ser entendida como un proceso constructivo. Su trabajo consistirá en crear las condiciones para

administrar las *conversaciones* y ayudar a los participantes a trazar sus itinerarios de resolución de conflictos.

En todo caso, y como señalábamos antes, la mediación intercultural es un fenómeno bastante reciente que en España no cuenta con mucho más de diez años, por lo que aún tiene poca trayectoria en el campo teórico-epistemológico, aunque sí tiene cierta tradición práctica. De hecho, se trata de una figura que aún no está del todo definida, ni siquiera regularizada profesionalmente, pues aunque la figura del mediador intercultural ya está reconocida por el Real Decreto 638/2000 del 11 de mayo, a efectos prácticos esta legalidad no tiene una traducción demasiado precisa (Sales, 2005, p. 3).

No obstante esta merma normativa, sí conocemos que la mediación intercultural ha sido utilizada con éxito en los centros escolares de nuestro entorno europeo, abarcando no sólo el ámbito educativo institucional, sino extendiéndose a la relación entre los profesores y las familias de los alumnos de otras culturas (Hohl, 1996, pp. 337-348; Jordán, 1998). La mediación intercultural en los centros educativos de algunos países de Europa ha tenido tradicionalmente un doble objetivo: sensibilizar y formar a la comunidad educativa en estrategias pacíficas para afrontar las disputas, por un lado, y, por otro, contribuir a la mejora del clima de convivencia (Pérez, 2002, p. 91; Uranga, 1994). Sin embargo, en España ha sido escasamente utilizada en ese ámbito escolar, y se ha circunscrito en la mayor parte de las ocasiones al alumnado gitano (Llevot, 2006, p.133), aunque el grado de satisfacción ha sido alto entre quienes la han utilizado.

## **4.2. La comunicación intercultural**

Para hablar de comunicación intercultural hemos de tener en cuenta qué entendemos por cultura, pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, como hemos hecho en epígrafes anteriores, por diversas razones, pero sobre todo porque los humanos somos seres culturales, y la cultura no es un artefacto biológico o natural que está ahí determinando lo que somos, sino que es una construcción humana en constante evolución. Hay, evidentemente, manifestaciones culturales que perduran mucho en el tiempo, incluso que no cambian pero, en general, la cultura es dinámica y cambiante, y

lo hace por las relaciones interactivas, comunicativas, de las personas; unas relaciones en las que pueden darse los llamados “choques culturales”.

No hay buenas ni malas culturas, ni civilizadas o no civilizadas, ni mejores, ni peores. Cada cultura tiene sus características producto de la interacción de los grupos humanos entre sí y con el medio natural. Con esto queremos decir que no debemos juzgar a una cultura desde nuestras categorías culturales, sino intentar comprender las categorías de los otros antes de una valoración que, si bien no debe olvidar el sentido crítico, tampoco debe suponer posiciones de superioridad propias del etnocentrismo. Esto es fundamental para la comunicación intercultural, porque si no actuamos desde el respeto y la comprensión (sin olvidar, como decíamos, el sentido crítico) los malentendidos y los “choques culturales” harán muy difícil, por no decir imposible, la comunicación intercultural. El pluralismo transcultural constituye uno de los programas políticos más cercanos a la democracia. La lucha por la diversidad es también una lucha por unos valores morales compartidos. No se puede alcanzar este objetivo sin el diálogo, porque éste es un elemento clave para avanzar en el camino de la eliminación del prejuicio, la incompreensión y la intolerancia.

Para trabajar los malentendidos y conflictos entre personas de distintas culturas o los llamados “choques culturales”, Dina Sensi (en Lucio-Villegas, 2002 p. 361) propone un esquema a partir de tres grandes núcleos:

- a) Descentración: un proceso que supone el conocimiento de sí mismo, por lo que la noción de identidad cultural será clave en el proceso. Debemos tener muy presente que cada identidad cultural presenta *zonas sensibles*, y es en ellas en donde se producen los malentendidos y los llamados “choques culturales”.
- b) Penetrar en el sistema cultural del otro: intentando comprender sus marcos de referencia, las significaciones que guían su universo simbólico y construyen sus formas de comportamiento de vida cotidiana.
- c) Negociación, o fase de resolución de conflictos: normalmente relacionados con valores y con el sentimiento de amenaza de la propia identidad. Por ello

es importante tener en cuenta que sólo hay negociación cuando construimos una estructura discursiva sin coacciones.

De la misma manera, para que el diálogo intercultural sea eficaz debe cumplir dos exigencias, a juicio de Todorov (2008, pp. 281-281). Por una parte, debe reconocer que las voces implicadas en el intercambio son diferentes, y no partir del presupuesto de que una de ellas constituye la norma, mientras que la otra se explica como desviación o retraso; por otra parte, los participantes deben aceptar un marco formal común para la discusión, ponerse de acuerdo sobre la naturaleza de los argumentos que se admiten y sobre la posibilidad de buscar juntos la verdad y la justicia. Y, naturalmente, para ello es ineludible establecer adecuados procesos de comunicación, por lo que dedicaremos las siguientes páginas a su significado y posible traducción práctica, sobre todo para que no nos ocurra como a Margaret Mead, en una famosa anécdota que recoge Heinz v. Foerster (1994, p. 95): “En el curso de una de sus investigaciones sobre el lenguaje de una población aborigen, trató de aprender este lenguaje a través de un procedimiento denotativo. Señalaba un objeto y pedía que le pronunciaran el nombre; luego otro objeto, y así sucesivamente; pero en todos los casos recibió la misma respuesta: *chemombo*. Todo era *chemombo*. Pensó para sí: “¡Por Dios, qué lenguaje tan terriblemente aburrido!, ¡Todo lo designan con la misma palabra!”. Finalmente, después de un tiempo logró averiguar el significado de *chemombo*, que quería decir... ¡Señalar con el dedo!”.

La comunicación es un proceso de relación interpersonal mediante el cual es posible la transmisión de ideas, sentimientos y creencias entre las personas. Acontece según una secuencia y entramado complejo de intercambios de información. Naturalmente, es un proceso que se hace difícil si los receptores no tienen participación activa (González *et al.*, 1991, p. 19). ¿Por qué nos comunicamos? Porque el intercambio de información es un proceso básico para la supervivencia, ya que nos lleva al aprendizaje y al desarrollo personal. Necesitamos la relación con los demás, saber, transmitir lo que sabemos, entender y ser entendidos y, además, influir o persuadir a otros. Con la comunicación, además de transmitir ideas o sentimientos a otro u otros, recibimos las ideas o sentimientos de los demás. Es, por tanto, capacidad para poner en común lo que sabemos o sentimos. Por ello, la comunicación ha sido definida como "todo procedimiento por el que una mente

puede afectar a otra" (Ramírez, 1983, p. 66; Froufe y Sánchez, 1990, p. 55). Incluye no sólo el discurso oral y escrito, sino también toda la conducta humana.

Formalmente, la comunicación es "un proceso de transmisión de mensajes, a través de un código, que suscita una respuesta o un comportamiento en una persona o en un grupo " (Froufe y Sánchez, 1994, pp. 35-36). Este conjunto de procesos físico-psíquicos por el que se ponen en contacto las personas puede estudiarse mediante su aspecto formal (cibernética) o teniendo en cuenta la dimensión psicosociológica. El aspecto formal es suficientemente conocido: en la comunicación hay un emisor, un receptor (o varios), un canal y un mensaje. Todo ello aderezado con el correspondiente *feed-back* o retroalimentación. Aunque son muy importantes el emisor y el tipo de mensaje, no lo son menos el o los receptores, pues se dice que el significado no está presente tanto en las palabras o mensaje como en la mente de quienes lo reciben. Por ello, además del aspecto formal, en la comunicación hemos de tener en cuenta cuestiones psicosociales como los mecanismos de defensa personales (Ramírez, 1983, pp. 72-74):

- a) Formación reactiva.- La persona no suele presentarse tal cual es, sino que aparenta actitudes.
- b) Desplazamiento.- Es una descarga de frustraciones de los que mandan sobre sus subordinados.
- c) Proyección.- Se critica en otros lo que no queremos reconocer en nosotros mismos.
- d) Racionalización.- Buscamos motivos artificiales para justificar siempre nuestra conducta y poder conservar el buen autoconcepto.
- e) Agresividad u hostilidad.- En lugar de defender nuestras ideas y argumentos, atacamos los de los demás.
- f) Manipulación.- Se convence o intenta convencer a los demás mediante el engaño.

g) Evasión.- Cambiar de tema cuando no interesa la conversación.

h) Comunicación defensiva.- Se intenta impresionar al otro para evitar que nos convenza.

Y, como nos recuerda la autora, no hemos de olvidar que cada día recibimos unos 2000 mensajes orales, de los cuales asimilamos la cuarta parte. Uno de los motivos es que en nuestra tecnificada cultura prestamos más atención a lo impreso y lo visual que a lo oral. Sin olvidar tampoco que en la comunicación juega importante papel el aspecto no verbal: gestos, actitudes, etc. Hay toda una teoría sobre el lenguaje corporal y, aunque no sea una ciencia exacta, parece que hay acuerdo general sobre el significado de algunos gestos:

- Tocarse la barbilla es signo de duda, al tiempo que denota que la persona está a punto de tomar una decisión importante.
- Tocarse la boca con los dedos denota nerviosismo.
- Cruzar los brazos quiere decir que nuestro interlocutor está a la defensiva.
- Señalar con un dedo es un gesto de querer imponer la opinión.
- Mirar hacia el suelo, manifiesta aburrimiento o falta de atención.
- Inclinar la cabeza hacia un lado denota interés por lo que se dice.
- Tocarse la nariz es un gesto que delata una próxima mentira...

Aunque, claro, son gestos de nuestra cultura occidental, porque en otras culturas no significan lo mismo, por lo que podemos equivocarnos lamentablemente ante estos mismos gestos realizados por una persona inmigrante. Por eso es necesario conocer las otras culturas si queremos comunicarnos con las personas de esas culturas. Además de lo expresado anteriormente, diversos autores (Costa y López, 1991; Limbos, 1979, pp. 43-67;

Francia y Mata, 1992, p. 80; Froufe y Sánchez, 1990, pp. 64-65; Ramírez, 1983, pp. 75-78) han estudiado las dificultades que encontramos en la comunicación: factores personales, ambientales, culturales, etc. Por ello, elaborar una relación de los mismos podría ser interminable. Sólo a título de ejemplo podríamos citar:

- Inexistencia de un lenguaje común, esto es obvio.
- El conocimiento de la cultura ajena.
- El re-conocimiento de la propia cultura.
- Sobredimensionar las diferencias.
- Objetivos contradictorios.
- El miedo al ridículo.
- El lugar o momento elegidos.
- El estado emocional de los interlocutores.
- El tipo de código empleado.
- El rol desde el que se emite o recibe el mensaje.
- Prejuicios y estereotipos sociales.
- No ser capaces de empatizar...

Siendo Froufe y M<sup>a</sup> Angeles Sánchez (1990, pp. 64-65) recogen la propuesta de Gibb para facilitar la comunicación, para desbloquearla. Dificultan la comunicación actitudes de evaluación, control, estrategia, neutralidad, superioridad y dogmatismo. Frente a ellas, las actitudes desbloqueadoras deben ser de descripción, no-control, espontaneidad, empatía, igualdad y provisionalidad. La explicación es la siguiente:

- a) Evaluación-descripción.- Evaluar se entiende como crítica o juicio de valor, lo que produce inseguridad en los interlocutores. Con la descripción, por el contrario, presentamos los acontecimientos sin valorar.
- b) Control-no control.- Con el control no damos la posibilidad de respuesta, sino que se espera sólo el asentimiento. Con el no-control hay intervención del o los que escuchan.
- c) Estrategia-espontaneidad.- Con la estrategia parece que el emisor esconde algo; por el contrario, la espontaneidad suele ser más sincera.

d) Neutralidad-empatía.- Con la empatía comprendemos y aceptamos los sentimientos de los demás. La neutralidad puede parecer indiferencia.

e) Superioridad-igualdad.- Cuando el emisor lanza mensajes de superioridad, el receptor se cierra a la defensiva. La igualdad, por contra, supone comunicación al mismo nivel.

f) Dogmatismo-provisionalidad.- Como la superioridad, el dogmatismo da lugar a posturas defensivas. La provisionalidad supone aceptar las réplicas y argumentos de los demás y la posibilidad de acuerdo o consenso.

Si a ello unimos: claridad en los mensajes, procurar ser objetivos en las intervenciones, crear un buen ambiente, utilizar el sentido del humor (si se sabe usar, es importantísimo para rebajar tensiones), dejar abiertas las preguntas, usar "mensajes yo" ("me gustaría"), ser recompensante, etc., tendremos los elementos básicos de una buena comunicación.

De la misma manera, hemos de ser conscientes de que las prácticas comunicativas, como prácticas sociales, se regulan socialmente, es decir, cada comunidad organiza sus intercambios comunicativos de manera que se establezcan normas acerca de cómo hablar, cuándo hablar, quién puede hablar, de qué y con quién puede hablar... Cuando adquirimos una lengua adquirimos también estas normas, y todo ello junto conforma nuestra competencia comunicativa (Martín, 2008, pp.1-2). Cuando una persona cambia de país y ese país de acogida tiene una lengua distinta, la persona que llega tiene que enriquecer su competencia comunicativa porque, de no hacerlo así, se puede enfrentar a situaciones comunicativas semejantes, pero que se regulan de forma diferente. En algunas ocasiones la dificultad proviene de enfrentarse a situaciones totalmente nuevas; otras la dificultad estriba en que a un mismo uso se le atribuye distinto valor según unas u otras comunidades; y las más de las veces sucede que los interlocutores se guían por lo que es habitual en sus comunidades, pero no sólo a la hora de usar unos términos, sino también a la hora de interpretar los términos de los demás, generado malentendidos que dificultan enormemente la comunicación (Martín, 2008, pp. 3-4).

Como decíamos anteriormente, cuando nos comunicamos no sólo intercambiamos información, sino que también negociamos nuestras relaciones con los otros, construimos la propia identidad y la de los otros, transmitimos una imagen propia y percibimos la de nuestros interlocutores, es decir, en la comunicación también está presente, como se ha señalado, la dimensión psicosocial (Martín, 2008, p. 7). Otra dificultad en la comunicación intercultural viene dada por los estereotipos que tenemos de nuestros interlocutores. Es en la comunicación intercultural donde nos damos cuenta de nuestras categorías culturales, paso inicial para comprender las categorías culturales de los otros y sus procesos de comunicación. Así que, pensar de nuevo nuestra cultura a la luz de las categorías culturales de los otros, es un ejercicio muy recomendable y enriquecedor que nos permitirá tener mejor consciencia de nosotros mismos (Rodrigo Alsina, 1997, p. 4). Insistimos en que la comunicación no sólo supone intercambio de mensajes, sino que es fundamentalmente construcción de sentido. Un discurso puede tener diferentes niveles de lectura a los que sólo accederán las personas que posean un buen conocimiento de la cultura en la que se está comunicando. Como comentamos al principio, el sentido no sólo lo expresa el que lanza el mensaje sino el que lo recibe, por lo que es ineludible que su sentido sea construido por los interlocutores (Rodrigo Alsina, 1997, p. 5).

Así, se ha definido la comunicación intercultural como un proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en el que el nivel de diferencia entre los participantes es lo suficientemente amplio e importante como para crear diferentes interpretaciones y expectativas en relación con lo que se considera un comportamiento adecuado para crear significados compartidos (Lustig y Koester, 1993; en Téllez, Málik, Mata y Sutil, 2005, pp. 143-144). Y, según estos últimos autores, ese proceso se caracteriza, entre otros, por los siguientes rasgos: sensibilidad ante las diferencias culturales y apreciación de la singularidad cultural; tolerancia para las conductas de comunicación ambiguas; aceptación de lo inesperado; flexibilidad para cambiar o adoptar alternativas; y expectativas reducidas respecto a una comunicación efectiva; es decir, estar satisfecho si se ha logrado la comunicación al menos a cierto nivel de entendimiento, en lugar de conseguirlo a un nivel de entendimiento total.

En todo caso, algún autor ha demostrado que la comunicación intercultural supone frecuentemente un cierto grado de incertidumbre, y este es un mecanismo

cognitivo que condiciona bastante la comunicación, porque coloca a los interlocutores en situación de duda e inseguridad. En este sentido, Miguel Rodrigo Alsina (1997) rescata de Gudykulst (1995, p. 10) dos tipos típicos de incertidumbre.

- a) Hay una incertidumbre relacionada con la predicción de las actitudes, sentimientos, creencias, valores y conductas de los forasteros.
  
- b) Y se da otro tipo de incertidumbre, explicativa, por la dificultad de encontrar una explicación clara a las reacciones de los extranjeros, sus actitudes, sentimientos, creencias y valores desde nuestras categorías culturales.

Como en otros órdenes de la vida, no es malo cierto grado de incertidumbre, de hecho una comunicación eficaz se produce no cuando hay alto grado o muy bajo grado de incertidumbre, sino cuando se da en un término medio.

Para comunicarnos interculturalmente es también importante atender a la emotividad, ser capaces de proyectar y de recibir las respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996, pp. 358-359). Y hay que considerar en este punto que uno de los problemas emotivos que podemos encontrar en la comunicación intercultural es la ansiedad, que provoca preocupación, incomodidad y hace fracasar la comunicación entre personas de culturas diferentes. La empatía, ponerse en el lugar del otro, puede ser un buen remedio para rebajar la ansiedad, porque así podremos estar más cerca de sentir lo que el otro siente, interpretar como el otro interpreta, comprender y experimentar los sentimientos ajenos a partir de los referentes culturales del otro (Rodrigo Alsina, 1997).

En todo caso, para comenzar el diálogo intercultural hemos de tener muy claras algunas cuestiones previas (Escoffier, 1991, p. 71):

- a) Nada es inmutable. Cuando se inicia el diálogo intercultural se debe estar potencialmente abierto al cambio.
  
- b) No hay posiciones universales. Todo está sujeto a crítica.

- c) Hay que aprender a aceptar el conflicto y la posibilidad de que hiera los sentimientos.
- d) Hay que tener presente que existe cierta perversidad en la historia que nos han enseñado. Nuestra identidad se ha ido forjando en oposición a los otros.
- e) Nada está cerrado. Cualquier cuestión puede reabrirse siempre.

A diferencia del monólogo, el diálogo implica ser cambiado por el proceso mismo. El diálogo permite a los interlocutores incluirse a sí mismos como parte del proceso, estar abiertos a la novedad y al ajuste necesarios surgidos de las nuevas alternativas, complejidades, fluctuaciones y oportunidades (Fried, 2000, p. 29). Frente al viejo paradigma de la comunicación, basado en la mera transmisión de mensajes, Dora Fried apuesta por un nuevo paradigma, por una nueva manera de comunicarnos, pero también de pensar sobre nosotros mismos. Desde este nuevo paradigma se entiende que el lenguaje *construye* el mundo, no sólo lo representa, y su función principal es construir mundos humanos, no simplemente transmitir mensajes. Es decir, la comunicación para esta autora, se convierte en un proceso de construcción social, y no es un simple carril conductor de mensajes. Por tanto, las personas nos comunicamos bajo circunstancias diversas de los variados contextos, pero también somos capaces de construir esos contextos; pero dicha construcción se hace con los demás. De este modo las *conversaciones* se convierten en el medio y la posibilidad de construir nuestro universo (Fried, 2000, pp. 30-31). El nuevo paradigma de la comunicación se asienta en las siguientes perspectivas (Fried, 2000, pp. 34-35):

- a) La perspectiva epistémica, que concibe la comunicación y la resolución de conflictos como manera de conocer y hacer.
- b) La perspectiva dialógica, que alude a la co-creación de significados a través de y entre interlocutores. La comunicación es entendida como proceso formativo que se basa en el lenguaje, pero que trasciende a éste.
- c) La perspectiva argumental, que entiende los argumentos como las ventanas por las que las personas perciben el mundo.

d) La perspectiva generativa, que intenta construir futuros posibles. Las acciones comunicativas personales y grupales permiten prefigurar situaciones y su desarrollo, así como los pasos que podrían conducir a ellas.

e) La perspectiva de desempeño o preformativa, que examina la manera como la comunicación facilita y fortalece formas viables de acción, completando la construcción de una realidad prefigurada.

f) La perspectiva narrativa, desde la que la comunicación sería un conjunto de acciones simbólicas que adquieren consecuencia y significado para quienes participan en ella, la crean o la interpretan.

g) La perspectiva transformadora, que alude a cómo, mediante actos comunicativos, los sujetos sociales se reconocen a sí mismos y reconocen a otros como productores de conocimiento y de acciones, siendo protagonistas de las posibles transformaciones.

Puesto que en el mundo actual, y mucho más en el futuro, las relaciones entre personas de diversas culturas están destinadas a ser cada vez más frecuentes, si pensamos que en esas relaciones pueden aparecer conflictos también hemos de pensar ya, desde hoy, que los protagonistas de esos conflictos son también quienes pueden impedir que aparezcan, o solucionarlos cuando han emergido. El desafío para el siglo XXI es cómo (con) vivir juntos. Naturalmente, no sabemos qué nuevos retos nos vamos a encontrar en el camino, no podemos predecir el futuro, pero como dice Ilya Prigogine (1994, pp. 394-412) podemos influir en él. No se trata de que la sociedad genere instituciones que sean vehículo de la protección de los derechos y libertades individuales, con ser ello importantísimo e ineludible, sino que, además, debe desarrollar comunidades cívicas de interconexión humana. Y para ello es fundamental la comunicación intercultural.



# **PARTE METODOLÓGICA**



## CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. ¿Investigación cuantitativa versus investigación cualitativa?

Investigación cuantitativa, en general, se llama a los diseños experimentales o *cuasi* experimentales que utilizan como instrumentos de análisis de la realidad, fundamentalmente, los cuestionarios estandarizados, los registros estructurados de observación y las técnicas estadísticas de análisis de datos. Por su parte, mediante la aplicación de la metodología cualitativa se intenta comprender situaciones, interpretar fenómenos y desarrollar conceptos en su contexto natural, poniendo énfasis en el significado, experiencia y opiniones de los participantes. Es decir, la investigación cualitativa se concentra más en los aspectos subjetivos y en las experiencias personales que en las estadísticas. Ello, porque se parte de la premisa de que el saber que producen las investigaciones sociales no resulta tanto de un investigador externo como de un investigador que se sitúa como actor entre actores en el contexto de investigación; es decir, los datos obtenidos son, de alguna manera, una interacción entre investigador e investigados.

El proceso general de realización de un estudio basado en instrumentos cualitativos es similar al de cualquier estudio de corte cuantitativo en lo que se refiere a la justificación del estudio, formulación de objetivos, planteamiento de la metodología de recogida de la información y análisis de datos, presentación de resultados y discusión de los mismos, con la particularidad de construir un diseño de estudio que se ha de tratar con el mismo rigor y calidad metodológica que cualquier otro estudio cuantitativo. Lo que habitualmente conocemos como investigación cualitativa es reconocido desde una perspectiva *emic*, es decir, hay un investigador interno entre los sujetos investigados y, en cierto modo, consiste en observar cómo éstos se observan a sí mismos. Otra característica que distingue a la investigación cualitativa es su carácter exploratorio. Son indagaciones exploratorias que se orientan hacia el descubrimiento y la saturación, distintas a las indagaciones cuantitativas, que se orientan a la comprobación e inferencia, y que trabajan con la redundancia.

En la perspectiva cuantitativa se utilizan técnicas de recogida de datos que implican la producción primaria de datos, como es el caso de la encuesta, que articula un conjunto de preguntas con otro conjunto de respuestas posibles. Aquí el investigador *decide* los términos de los que se puede hablar. No ocurre así en la investigación cualitativa porque utiliza fundamentalmente dispositivos conversacionales; el investigado no sólo está convocado para responder, sino que también puede preguntar al investigador. Los instrumentos cualitativos sirven a las investigaciones como discursos, en cuanto recogen deseos, creencias, valores y fines del sujeto hablante, que exigen ser *comprendidos e interpretados* (Ricoeur, 1975, p. 63). Es el lenguaje el que fija los significados que organizan la percepción o visión del investigado. Por tanto, con la investigación cualitativa descubrimos procesos de comunicación social, el modo como diferentes colectivos (o personas dentro de un mismo colectivo) participan de los discursos.

La investigación cuantitativa ha sido tradicionalmente sinónimo de rigor, científicidad, objetividad, etc., mientras que la investigación cualitativa está vinculada desde sus orígenes a los estudios sociales, pero no para validar hipótesis explicativas de validez universal, sino para comprometerse en la comprensión del mundo según la visión de los propios actores sociales (Denzing y Lincoln, 1994; Lincoln y Guba, 1995). La gran diferencia entre ambos tipos de investigación estriba en que la investigación cuantitativa se centra en el estudio de las relaciones existentes entre variables cuantificadas, mientras que la investigación cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales (Strauss, 1987).

Ha habido intensos debates en Ciencias Sociales entre los partidarios de una u otra visión metodológica. A veces llenos de mixtificaciones: “La investigación cualitativa no es científica”, “es subjetiva”, “de generalidad limitada”... “La investigación cuantitativa es superficial”, “alejada de la realidad”, “está sometida a un empirismo estéril”...Y esta discusión ha sido un error, a juicio de algunos autores (Reichardt y Cook, 1986), por lo que abogan por la superación de las posturas reduccionistas, ya que no son contradictorias ambas investigaciones. De hecho, cada vez son más las investigaciones que intentan conciliar lo cuantitativo y lo cualitativo. Los instrumentos cualitativos nos pueden dar una visión más amplia sobre los resultados de un estudio cuantitativo, contribuyendo a su interpretación, pero también puede ocurrir a

la inversa: los resultados cuantitativos pueden apuntalar estudios cualitativos. Y eso es, precisamente, lo que hemos tratado de hacer en nuestra Tesis: conciliar lo cuantitativo con lo cualitativo para expresar y matizar la información procedente de trabajadores sociales y educadores sociales que ejercen su labor con población inmigrante. Ello, intentando que fuese complementado con las entrevistas realizadas a los propios inmigrantes.

A la hora de optar por un determinado enfoque en nuestro caso, hemos considerado (sin exclusiones preestablecidas) que la perspectiva cualitativa se ajusta mejor a las complejas y variables realidades de la sociedad pluricultural y es más útil y valiosa para el enriquecimiento profesional del investigador, e indirectamente para el enriquecimiento de los colectivos profesionales. Puesto que la discusión paradigmática tiende a plantearse en torno a tres perspectivas (positivista, interpretativa y crítica), en la presente investigación, y en lo que a metodología se refiere, hemos optado por un cierto eclecticismo, integrando distintas técnicas y estrategias, unas más cuantitativas (cuestionario) y otras más cualitativas (entrevista), con el fin de buscar una fórmula apropiada para responder a las pretensiones de la investigación y abarcar las distintas vertientes esbozadas en el proyecto inicial. Además, justificamos esta posición en la medida en que *triangulamos* distintos métodos (cuestionario, entrevistas, observación participante) con el objeto de contrastar el sesgo de la información y sus distintas fuentes.

De este modo, tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa nos han sido necesarias y han demostrado que pueden funcionar conjunta y complementariamente, asumiendo que *la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones* (Cook y Reichard, 1995), y tal y como recomiendan estos autores, siempre que sea posible, conviene utilizar ambas perspectivas.

## 2. El proceso de la investigación

Como paso previo a la investigación, aprovechamos la experiencia como voluntario en “Murcia Acoge” para la observación y la observación participante. Así pudimos captar comportamientos, actitudes, aptitudes, etc., en torno al objeto de estudio. De estas observaciones extrajimos lo que considerábamos núcleos centrales de interés para nuestro propósito investigador. Esos núcleos centrales fueron la base de los tópicos utilizados después en el cuestionario y parte de las entrevistas. Y, a partir de los resultados del cuestionario, dedujimos lo que serían los temas centrales para matizar en las entrevistas semiestructuradas. Además de lo anterior, acudimos a las fuentes documentales e investigaciones precedentes. En este sentido, y en relación a éstas últimas, en el presente estudio damos cuenta de las que hemos consultado y analizado.

Pues bien, ya teníamos los datos procedentes de la observación, la observación participante y los datos cuantitativos que nos daban las tablas estadísticas. Los analizamos, los valoramos y pasamos al siguiente escalón para responder a la pregunta: ¿por qué ocurre lo que aparece en los datos y en lo observado? Pensábamos, y seguimos pensando y creyendo, que la mejor manera de averiguarlo era preguntando a los protagonistas, de ahí nuestra apuesta por las entrevistas semiestructuradas. Por ello hemos entrevistado a personas inmigrantes y a profesionales que trabajan con este colectivo, fundamentalmente educadores sociales y trabajadores sociales. El análisis de contenido de estos instrumentos, las conclusiones y nuestras propuestas son el resultado de esta labor.

De esta manera, realizando previamente entrevistas de prueba a diferentes personas con los mismos perfiles o características que las personas objeto de nuestra investigación, y teniendo en cuenta los resultados de la observación participante y del tratamiento cuantitativo, llegamos a estructurar una guía de tópicos construyendo un tipo de entrevista semiestructurada, considerando que era la mejor opción para obtener una información más enriquecedora y significativa. Por último, nos centramos en las últimas fases que constituyen realmente la labor investigadora cualitativa más difícil. Una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas había que organizar, clasificar,

categorizar..., en definitiva darle forma a la información recogida y realizar análisis de categorías para llegar a establecer las conclusiones de nuestra investigación.

Más concretamente, para llevar a cabo el presente estudio se han desarrollado las siguientes etapas:

*Primera etapa:* Revisión documental y bibliográfica y creación de un contexto de discusión. Esta etapa incluyó el rastreo de documentación impresa y *on-line*, selección de textos y materiales, clasificación y distribución en archivos operativos, así como la actualización en técnicas de investigación, fundamentalmente cualitativas: método biográfico, observación y observación participante (selección de escenarios, población y muestra, diarios y notas de campo), entrevistas abiertas y semiestructuradas (historias de vida, relatos, vaciado y codificación de textos); pero también cuantitativas: encuestas (construcción de cuestionarios, vaciado e interpretación de datos, tratamiento estadísticos con programas informáticos). También en esta etapa propiciamos un contexto de discusión en el que participarían los diversos implicados en la investigación. En este contexto deliberamos sobre qué investigar, para qué y cómo lo haríamos.

*Segunda etapa:* Selección de los escenarios (aspectos culturales, geográficos, demográficos, socioeconómicos, sociopolíticos, infraestructuras, etc.), toma de contacto con los sujetos y diseño del cuestionario. Concreción de los procedimientos y elaboración (con validación) de los instrumentos de trabajo; instrumentos descriptivos y holísticos para interpretar y comprender la realidad y, a nivel personal, de los motivos y creencias que están detrás de las acciones y de las conductas observables de las personas. Examinamos los modos como las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas para que esas acciones y conductas puedan ser explicables. Fundamentalmente, utilizamos la observación, la observación participante y las notas y diarios de campo para familiarizarnos con el contexto de investigación, hacernos una primera composición de lugar, dar explicaciones provisionales de cómo es la realidad investigada. Una vez recogidos esos datos, estábamos en disposición de efectuar una primera reflexión teórica sobre los aspectos observados y registrados. A partir de ahí, estábamos en condiciones de construir nuestro cuestionario.

*Tercera etapa:* Selección y muestreo de los sujetos de estudio. Tamaño de la muestra (qué individuos y cuántos debían ser encuestados, cuándo, dónde y en qué circunstancias) y estudio piloto para su validación: criterios de representatividad de la muestra y muestras prototípicas. Valoración de los tipos de muestreo probabilísticas (muestreo estratificado, muestreo por racimos, análisis de tendencias, estudio por cohortes y estudio por paneles) o selección basada en criterios (selección exhaustiva, selección por cuotas, selección de redes, selección de casos extremos y comparación). Una vez validado el cuestionario, lo pasamos al número de sujetos pertinente, según nos marcaban las tablas estadísticas en función de la población de estudio, vaciamos el contenido y le dimos el tratamiento estadístico mediante el programa *SPSS, Versión 13.0*. Analizamos los resultados del cuestionario y extrajimos conclusiones que serían tenidas en cuenta para construir las entrevistas, que después matizarían en profundidad los datos obtenidos en el cuestionario.

*Cuarta etapa:* Construcción y realización de las entrevistas, que fueron recogidas para su posterior vaciado y tratamiento cualitativo. Transcripción de las informaciones.

*Quinta etapa:* Clasificación y organización de las informaciones recogidas. Vaciado y codificación de la información. Con ello no sólo teníamos una primera aproximación sobre hechos, acontecimientos o fenómenos, sino también exploramos significados, percepciones, sentimientos, valoraciones, actitudes, razones y motivos, reconstrucción de causas, etc., imprescindibles para comenzar la próxima fase; análisis e interpretación de resultados.

*Sexta:* Análisis e interpretación de los resultados, valorando la pertinencia y adecuación de los siguientes procesos:

- a) Procedimientos analíticos: reducción de los datos (seleccionar, focalizar, abstraer y transformar los datos brutos, de forma que pudiéramos establecer y reformular hipótesis de trabajo y conclusiones); memorandum; exposición de datos (organización de la información); y extracción de conclusiones iniciales (mediante la integración e interpretación de datos).

b) Procesos de teorización: descubrir y manipular las categorías abstractas mediante análisis exploratorio (desarrollo y aplicación de categorías a los datos); descripción (análisis de los segmentos de cada categoría, a fin de establecer patrones en los datos); interpretación (establecer conexiones entre categorías de datos); y teorización (arbitrar procedimientos que aseguren la posibilidad de relaciones). Todo ello desarrollando un procedimiento basado en las siguientes actividades: descubrimiento de las unidades de análisis; categorización y conceptualización; hipótesis y/o proposiciones; y establecimiento de conjeturas fundamentadas.

Conclusiones. Elaboración del informe evaluativo y discusión de los resultados.  
Elaboración de propuestas.



## CAPÍTULO VII: LA METODOLOGÍA CUANTITATIVA

### 1. El cuestionario

En consonancia con los objetivos planteados en nuestra investigación, consideramos necesario y oportuno hacer una primera aproximación descriptiva a la realidad. Para ello elaboramos un cuestionario, estudiamos su validez de constructo, realizamos un estudio piloto para depurar el instrumento de recogida de información y lo aplicamos para obtener datos que nos permitieran, a su vez, construir nuestras entrevistas semiestructuradas, que eran los instrumentos que cualificarían la investigación porque nos permitiría matizar y profundizar las informaciones recogidas en el cuestionario. Todo ello nos daría la posibilidad de explicar el tipo de atención de los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes (fundamentalmente trabajadores sociales y educadores sociales), si lo hacen desde posiciones educativas o administrativo-asistenciales. A partir de estas informaciones, y de las extraídas de las entrevistas (tanto a profesionales como a inmigrantes) posteriormente, haríamos nuestra propuesta para la formación de esos profesionales, otro de los objetivos de nuestro proyecto.

Hemos tenido muy en cuenta lo que Sierra (2003) denomina “ética de la investigación por encuesta” en su obra *Técnicas de investigación social*, en el sentido de que los encuestados han sido puntualmente informados de los objetivos de la investigación, entidad que la promueve, utilización de los datos y, en general, de todos los aspectos y pormenores que pudieran influir en su participación. Igualmente se respetó la libertad de los encuestados a la hora de responder (o no) todas las cuestiones, y se ha observado escrupulosamente la privacidad de datos y el anonimato de los informantes.

El cuestionario utilizado tenía un carácter exploratorio, intentando rastrear las competencias, funciones, etc., de los profesionales, por lo que no hemos utilizado todas las posibilidades del programa informático, porque actualmente disponemos de potentes

programas para el tratamiento de los datos obtenidos. Paquetes estadísticos de gran prestigio como es el SPSS, en sus diferentes versiones, que hemos utilizado en esta investigación, concretamente la versión 13.0, disponen de un gran número de posibilidades que permiten realizar los cálculos correspondientes a los diversos planteamientos teóricos. El objetivo del cuestionario era describir e interpretar, con la suficiente claridad y contundencia, la actuación profesional de quienes trabajan con personas inmigrantes, atendiendo sobre todo a aquellos elementos que nos proporcionan la base para el conocimiento más aproximado y ajustado posible, y contextualizado, de la labor de estos profesionales con personas inmigrantes. De ahí la distribución de los ítems en el cuestionario y la utilización de la escala tipo Likert, con valoraciones de “Nada”, “Poco”, “Regular”, “Bastante” y “Mucho”.

El fin estadístico era dar una descripción global de la muestra de estudio y su forma de distribución, analizar las repuestas a cada uno de los ítems indicadores de la escala con su correspondiente tabla de datos comprensiva de los diferentes criterios de comparación. La riqueza interpretativa de los resultados es enorme, ya que el cuestionario, al poseer 112 variables dependientes y 5 variables independientes, permitiría realizar múltiples combinaciones, aunque lógicamente a nosotros nos interesaba rescatar y analizar los datos que nos pudieran servir para validar o refutar la hipótesis inicial. Por tanto, se puede decir, que este trabajo, no sólo es el resultado de un proyecto de investigación, sino que además puede ser una investigación que pudiera continuar a más largo plazo. Para futuros trabajos sobre la escala utilizada basta con tratar con más profundidad los datos recogidos, por ejemplo mediante tablas de contingencia condicionadas por diversas variables que originen múltiples tablas por diferentes mecanismos.

El cuestionario ha sido configurado expresamente para esta investigación, y su adecuación ha sido suficientemente verificada, tal como señalamos en el cuadro que sigue:

	<b>ALFA DE CRONBACH</b>	<b>Nº DE ELEMENTOS</b>	<b>FIABILIDAD</b>
<b>Cuestiones generales y Manifestaciones vitales</b>	<b>0,913</b>	<b>33</b>	<b>Muy Alta</b>
<b>Cuestiones Específicas</b>	<b>0,915</b>	<b>9</b>	<b>Muy Alta</b>
<b>Objetivos de actuación profesional</b>	<b>0,930</b>	<b>10</b>	<b>Muy Alta</b>
<b>Funciones</b>	<b>0,865</b>	<b>10</b>	<b>Alta</b>
<b>Competencias profesionales generales</b>	<b>0,892</b>	<b>20</b>	<b>Alta</b>
<b>Competencias profesionales específicas</b>	<b>0,950</b>	<b>30</b>	<b>Muy Alta</b>

Una vez diseñado el cuestionario pasamos a su depuración mediante un análisis en profundidad, utilizando la técnica del pre-cuestionario, lo que nos hizo reducir los items que inicialmente habíamos planteado, eliminando los que no discriminaban demasiado o que pudiesen significar cierta reiteración.

El cuestionario se distribuyó por instituciones, centros y espacios de atención directa a inmigrantes, llevándolos personalmente y siendo explicado por nosotros en cada uno de los items. La selección de la muestra se realizó al azar, escogiendo, eso sí, los sectores sociales más representativos y a los cuales, todo hay que decirlo, se tenía mayor nivel de acceso, por lo que quizás haya otros niveles de la sociedad murciana que no aparezcan representados en nuestro cuestionario. No obstante lo cual, la evaluación inicial realizada entre las diversas Administraciones, asociaciones y colegios profesionales nos arrojaron un número no superior a los 150 profesionales que se dedicaban directamente a la atención de personas inmigrantes. Había esporádicamente o temporalmente algunos más, sobre todo realizando prácticas de Universidad, pero éstos no los hemos considerado significativos, aunque sí hemos encuestado a alguno de ellos para tener algún ejemplo concreto. Por tanto, creemos que la muestra es bastante significativa, pues fue encuestada y recogida información del 50% de la población.

Al cuestionario respondieron 75 sujetos en, aproximadamente, dos meses, bastante más de lo que suele ser usual en este tipo de trabajo sobre unos colectivos sociales con demasiadas ocupaciones, pero quizá menos de lo esperado dado el interés que creíamos debería despertar entre quienes tenían un contacto de algún modo con el campo de la inmigración.

El cuestionario está configurado por seis grandes áreas:

a) Cuestiones generales:

- Lugar de trabajo.
- Situación administrativa o contractual.
- Edad.
- Sexo.
- Formación académica.
- A qué dedica más tiempo en su trabajo de atención a personas inmigrantes.
- Función educativa (o no) de su labor.
- Manifestaciones vitales de las personas inmigrantes.

b) Cuestiones específicas. Con items en los que se preguntaba sobre su interés por la interculturalidad, preocupaciones teórico-metodológicas, actitud ante nuevos aprendizajes, trabajo multidisciplinar, etc.

c) Objetivos de actuación profesional. Con items que hablan desde la prevención hasta la intervención socioeducativa, pasando por información, asesoramiento, etc.

d) Funciones: para comprobar cuáles eran las valoraciones que hacían los profesionales que trabajan con personas inmigrantes sobre las tareas educativas, informativas, administrativas, detección de necesidades, elaboración de programas, etc.

- e) Competencias profesionales generales: para escrutar con qué competencias se enfrentan en su trabajo los profesionales encuestados, se pregunta la valoración de veinte competencias seleccionadas entre el “Libro Blanco” de Pedagogía y Educación Social y el de Trabajo Social, de cara a la Convergencia Universitarias Europea.
  
- f) Competencias profesionales específicas. Con el mismo objetivo y basada en los mismos documentos anteriores.



## 2. Modelo de cuestionario utilizado

### I. CUESTIONES GENERALES. MANIFESTACIONES VITALES

1. Población y/o municipio donde desarrollas tu labor profesional con personas inmigrantes: .....

2. Situación administrativa o contractual

- Funcionario/a:
- Contratado/a:
- Otras situaciones (especificar).....

3. Edad:

- a) 18-25
- b) 26-30
- c) 31-35
- d) 36-40
- e) 41-45
- f) 46-50
- g) 51-55
- h) Más de 55 años

4. Sexo:

- Hombre:
- Mujer:

5. Formación académica:

- a) Diplomatura en.....
- b) Licenciatura en.....
- c) Otros estudios (especificar).....

6. Crees que la formación recibida ha sido la adecuada para desarrollar tu trabajo con garantías:

- a) Mucho
- b) Bastante
- c) Regular
- d) Poco
- e) Nada

7. ¿Qué es lo que más has echado en falta en tu formación?.....  
.....  
.....

8. ¿Cuánto tiempo llevas desarrollando esta labor de atención a personas inmigrantes?.....

9. ¿Has realizado cursos u otras modalidades de formación relacionados directamente con la atención a personas inmigrantes? SI  NO

10. En el caso de ser afirmativa la respuesta, ¿puedes citar algunos cursos o actividades formativas?.....  
.....  
.....

11. ¿Conoces las orientaciones del Libro Blanco sobre tu titulación (Trabajo Social, Pedagogía y Educación Social, Magisterio...) referidas a la multiculturalidad e interculturalidad?:

- a) Mucho
- b) Bastante
- c) Regular
- d) Poco
- e) Nada

12. ¿A qué dedicas más tiempo en tu trabajo de atención a personas inmigrantes?:

- a) Cuestiones burocrático-administrativas
- b) Orientación para el empleo
- c) Funciones educativas
- d) Buscar alojamiento
- e) Otras (especificar).....

13. ¿Crees que tu trabajo con personas inmigrantes tiene una función educativa?

SI  NO

14. ¿Podrías clarificar tu respuesta anterior?.....

.....  
.....  
.....

15. Valora de 1 a 5 cuáles son, a tu juicio, las *manifestaciones vitales* con las que más se identifican las personas inmigrantes, teniendo en cuenta el siguiente baremo:

- 5: Mucho
- 4: Bastante
- 3: Regular
- 2: Poco
- 1: Nada

	1	2	3	4	5
Etnia					
Historia					
Costumbres y tradiciones					
Fiestas y celebraciones					
Religión y creencias					
Valores					
Lengua					
Normas y leyes					
Jerarquía social					
Patrones de comportamiento					
Roles y relaciones familiares					
Símbolos					
Indumentaria					
Literatura					
Música					
Arte					
Artesanía					
Folklore					
Gastronomía					
Defensa de la identidad					

## II. CUESTIONES ESPECÍFICAS

Para responder a las siguientes cuestiones, te pedimos, por favor, que valores de 1 a 5 según el siguiente baremo:

- 5: Mucho
- 4: Bastante
- 3: Regular
- 2: Poco
- 1: Nada

	1	2	3	4	5
1. Estoy interesado/a en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad.					
2. Me preocupa no disponer de conocimientos, habilidades, estrategias, etc., que orienten mi labor profesional hacia la filosofía de la interculturalidad.					
3. En la elaboración de proyectos de intervención prestamos especial atención en clarificar y unificar los criterios que permitan la aplicación de la interculturalidad.					
4. Me siento implicado/a en que la interculturalidad se desarrolle lo mejor posible en mi trabajo con personas inmigrantes.					
5. Conozco metodologías suficientes para afrontar los retos de la interculturalidad.					
6. Estoy dispuesta/o a realizar las modificaciones necesarias en mi metodología para dar respuesta a los problemas de las personas inmigrantes acordes con la filosofía de la interculturalidad.					

	1	2	3	4	5
7. Considero que en nuestros proyectos de trabajo con personas inmigrantes se ha conseguido un nivel suficiente de colaboración entre todos los profesionales implicados.					
8. Creo que los profesionales que trabajan con personas inmigrantes deben recibir necesariamente una formación específica sobre la teoría y la práctica de la interculturalidad.					
9. Y creo conveniente la formación continua a través de cursos, seminarios, asesoramiento en la práctica, grupos de trabajo, etc.					

### III. OBJETIVOS DE ACTUACIÓN PROFESIONAL CON PERSONAS INMIGRANTES

A continuación te presentamos una serie de *objetivos de actuación profesional* para que, por favor, los valores de 1 a 5, según el baremo conocido:

- 5: Mucho
- 4: Bastante
- 3: Regular
- 2: Poco
- 1: Nada

	1	2	3	4	5
1. Prevenir y compensar dificultades de adaptación social.					
2. Favorecer la autonomía de las personas.					
3. Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.					
4. Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en el entorno social.					
5. Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad.					

	1	2	3	4	5
6. Favorecer la participación de las personas.					
7. Mejorar las competencias y aptitudes de las personas.					
8. Fomentar el cambio y la transformación social.					
9. Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.					
10. Contribuir a la creación y consolidación del tejido social asociativo.					

#### IV. FUNCIONES

Como profesional del trabajo con personas inmigrantes, valore de 1 a 5, según el baremo conocido, las siguientes *funciones*:

- 5: Mucho
- 4: Bastante
- 3: Regular
- 2: Poco
- 1: Nada

	1	2	3	4	5
1. Educativa.					
2. Docente (en determinados ámbitos).					
3. Informativa, de asesoramiento, orientadora...					
4. De animación y dinamización de grupos.					
5. Organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención.					
6. Gestión y administración.					
7. Detección de necesidades.					
8. Relación con instituciones.					
9. Reeducción.					
10. Elaboración de programas.					

## V. COMPETENCIAS PROFESIONALES GENERALES

Para enfrentarte a los retos de tu trabajo con personas inmigrantes debes poner en marcha ciertas *competencias profesionales generales*. Te pedimos, por favor, que valores de 1 a 5, según el baremo conocido, las que siguen a continuación:

- 5: Mucho
- 4: Bastante
- 3: Regular
- 2: Poco
- 1: Nada

	1	2	3	4	5
1. Capacidad de análisis y síntesis.					
2. Capacidad de organización y planificación.					
3. Capacidad de comunicación oral y escrita.					
4. Conocimiento de alguna lengua extranjera.					
5. Conocimiento de informática.					
6. Capacidad de gestión.					
7. Capacidad para la resolución de problemas.					
8. Capacidad para la toma de decisiones.					
9. Aptitudes para el trabajo en equipo.					
10. Aptitudes para trabajar en grupos multidisciplinares.					
11. Capacidad para trabajar en contextos multiculturales.					
12. Habilidades en las relaciones interpersonales.					
13. Capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad.					
14. Razonamiento crítico.					
15. Compromiso ético.					
16. Aprendizaje autónomo.					
17. Adaptación a nuevas situaciones.					
18. Creatividad.					
19. Liderazgo.					
20. Conocimiento de otras culturas.					

## VI. COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS

Para enfrentarte a los retos de tu trabajo con personas inmigrantes debes poner en marcha ciertas *competencias profesionales específicas*. Te pedimos, por favor, que valores de 1 a 5, según el baremo conocido, las que siguen a continuación:

- 5: Mucho
- 4: Bastante
- 3: Regular
- 2: Poco
- 1: Nada

	1	2	3	4	5
1. Conocer fundamentos teóricos que puedan orientar las pautas de acción.					
2. Conocer el contexto de intervención.					
3. Conocer los Servicios Sociales.					
4. Conocer la legislación sobre inmigración.					
5. Conocer los diferentes tipos de inadaptación social.					
6. Conocer las políticas de Bienestar Social.					
7. Conocer estrategias y métodos de intervención.					
8. Conocer procesos de orientación personal y laboral.					

	1	2	3	4	5
9. Conocer instrumentos de evaluación.					
10. Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal.					
11. Favorecer procesos de participación y acción comunitaria.					
12. Ejercer de mediador para resolver conflictos.					
13. Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión.					
14. Organizar y gestionar proyectos de intervención comunitaria.					
15. Saber aplicar estrategias de dinámica de grupos.					
16. Usar técnicas de motivación.					
17. Conocer varios idiomas.					
18. Desempeñar labores de líder del grupo.					
19. Trabajar multidisciplinariamente.					
20. Resolver aspectos burocráticos (papeleo).					

	1	2	3	4	5
21. Saber acceder a los recursos sociales.					
22. Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación intercultural.					
23. Emplear técnicas de negociación y consenso.					
24. Saber ejecutar programas diseñados por otros profesionales.					
25. Confeccionar herramientas de trabajo.					
26. Colaborar y asesorar en programas de los medios de comunicación.					
27. Confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador.					
28. Enseñar español para extranjeros.					
29. Trabajar procesos de construcción de la identidad.					
30. Conocer categorías socioculturales de diferentes zonas del mundo.					

En los gráficos y tablas que siguen ofrecemos todos los datos relevantes de las variables independientes y dependientes de nuestra investigación. En estos gráficos se pretende presentar la configuración definitiva de la muestra tras haber recogido, vaciado y tratado los cuestionarios. En ella aparecen el número de sujetos en valores absolutos y en porcentajes, lo cual permitirá observar de forma más precisa la distribución de cada una de las personas encuestadas en función de cada ítem. Después se exponen y analizan las tablas de cada una de las dimensiones correspondientes resultantes del vaciado de los datos obtenidos del cuestionario.

El comentario de las tablas se ha intentado realizar de la manera más completa posible, dentro de nuestro propósito descriptivo investigador, ya que la riqueza interpretativa de las mismas es de tal magnitud que pueden existir detalles que escapen a nuestra percepción. Aún así hemos tratado de hacer hincapié en aquellos aspectos que por su especial relevancia fueran interesantes para el análisis y la discusión de los objetivos de nuestra Tesis.



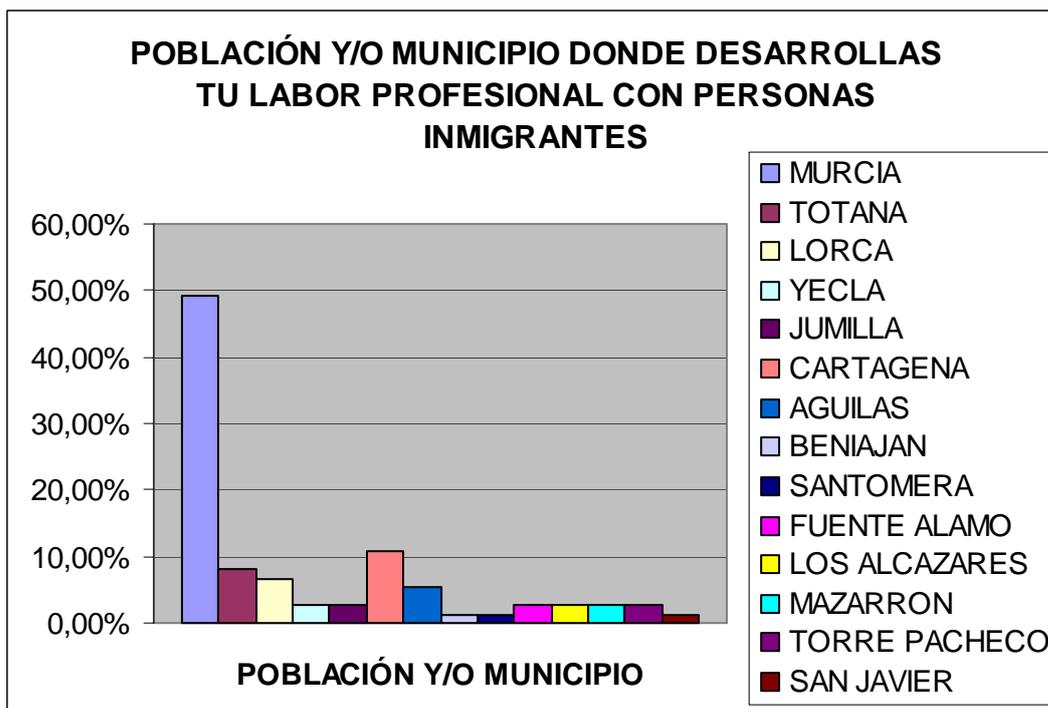
### 3. Resultados específicos (por ítems) del tratamiento estadístico

#### 3.1. Cuestiones generales

El cuestionario comenzaba con unas cuestiones generales que creímos pertinentes para enmarcar el resto de cuestiones, en las que se profundizaba sobre los aspectos más importantes de nuestra investigación. Y dentro de esas cuestiones generales, empezamos por escrutar tres cuestiones previas: la población donde desarrollaban los profesionales su labor con personas inmigrantes, experiencia laboral y posibles carencias formativas. Los resultados fueron:

#### A- Población y/o municipio donde desarrollas tu labor profesional con personas inmigrantes:

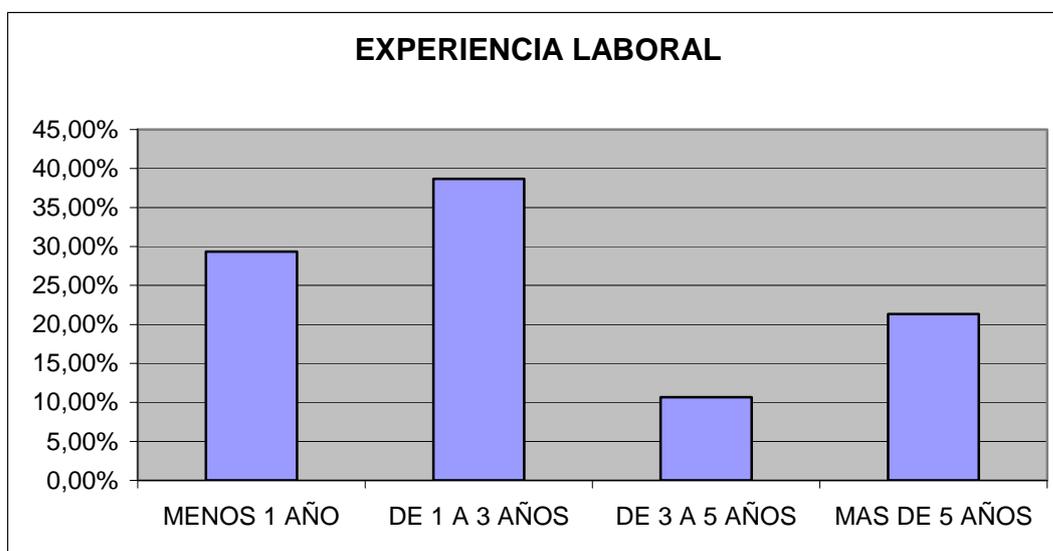
MUNICIPIO	PORCENTAJE
MURCIA	49,30%
TOTANA	8%
LORCA	6,66%
YECLA	2,66%
JUMILLA	2,66%
CARTAGENA	10,66%
ÁGUILAS	5,33%
BENIAJÁN	1,33%
SANTOMERA	1,33%
FUENTE ÁLAMO	2,66%
LOS ALCÁZARES	2,66%
MAZARRÓN	2,66%
TORRE PACHECO	2,66%
SAN JAVIER	1,33%



El cuestionario fue distribuido por toda la Región de Murcia, aunque teniendo en cuenta que la mitad de la población murciana se concentra en la capital y que también aquí trabaja la gran mayoría de profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes, casi la mitad de los cuestionarios recogidos (49,3%) proceden de Murcia capital. El criterio fue el mismo (cantidad de inmigrantes y de profesionales) para el resto de localidades de la Región. Así, Cartagena, Lorca y Totana, zonas donde se concentra gran cantidad de inmigrantes, fueron las localidades, tras Murcia capital, en las que pasamos y recogido más cuestionarios (10,66% en Cartagena, 8% en Totana y 6,60% en Lorca, aunque por la cercanía de estas dos últimas, podríamos agrupar los porcentajes de ambas). El resto de localidades no tiene tanta importancia estadística (por los porcentajes), pero sí geográfica porque hemos intentado que todos los puntos cardinales de la Región estuviesen representados: Águilas, Mazarrón y San Javier en la costa; Yecla y Jumilla en el Altiplano; Beniaján y Santomera en el extrarradio o ciudades-dormitorio de la capital; y Fuente Álamo y Torre Pacheco en zonas rurales.

**B-¿Cuánto tiempo llevas desarrollando esta labor de atención a personas inmigrantes?**

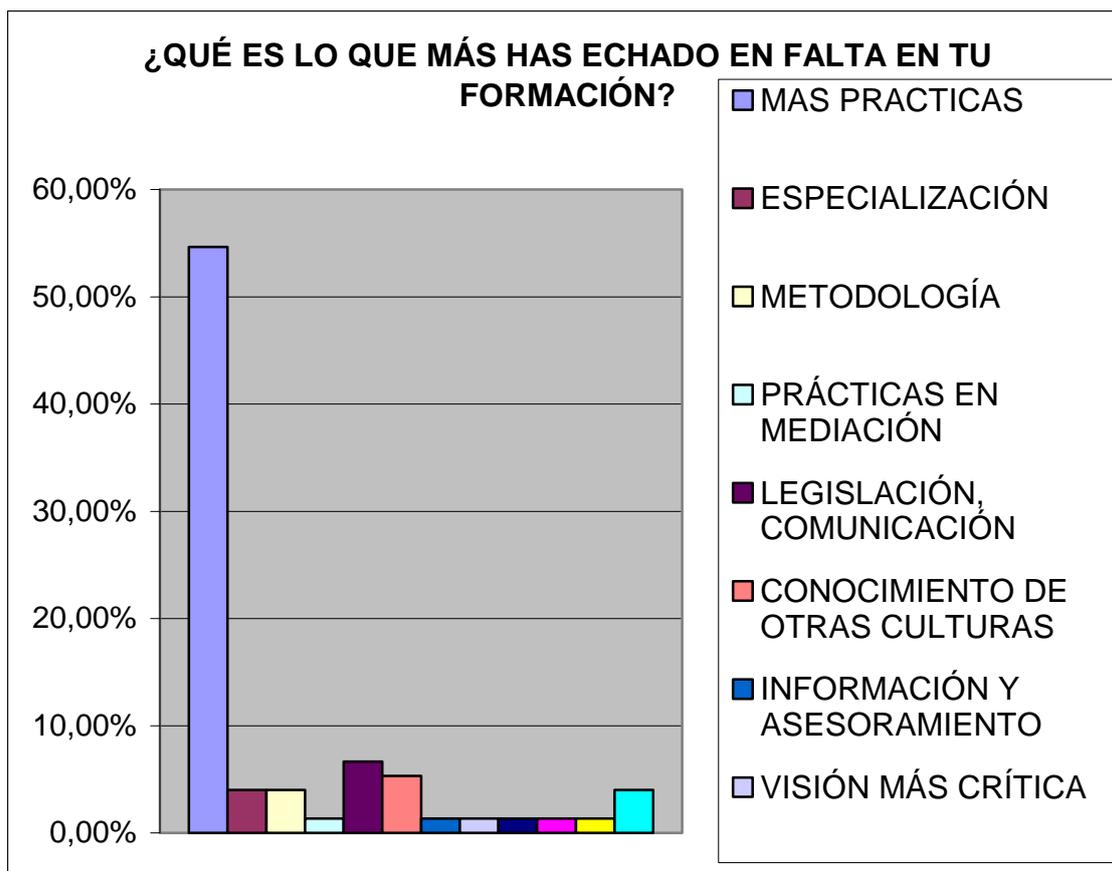
EXPERIENCIA LABORAL	PORCENTAJES
MENOS 1 AÑO	29,33%
DE 1 A 3 AÑOS	38,66%
DE 3 A 5 AÑOS	10,66%
MAS DE 5 AÑOS	21,33%



En relación a la experiencia laboral, los profesionales encuestados son relativamente poco expertos en el trabajo con personas inmigrantes, cuestión bastante lógica porque la explosión demográfica de la inmigración es también relativamente reciente en la Región de Murcia. Por ello, en nuestra encuesta encontramos que sólo el 21,33% de los encuestados tiene una experiencia laboral de más de 5 años, y que cerca del 40% se mueven entre 1 y 3 años de experiencia. También destaca que casi el 30% de profesionales tiene menos de 1 año de experiencia laboral con personas inmigrantes.

**C- ¿Qué es lo que más has echado en falta en tu formación?**

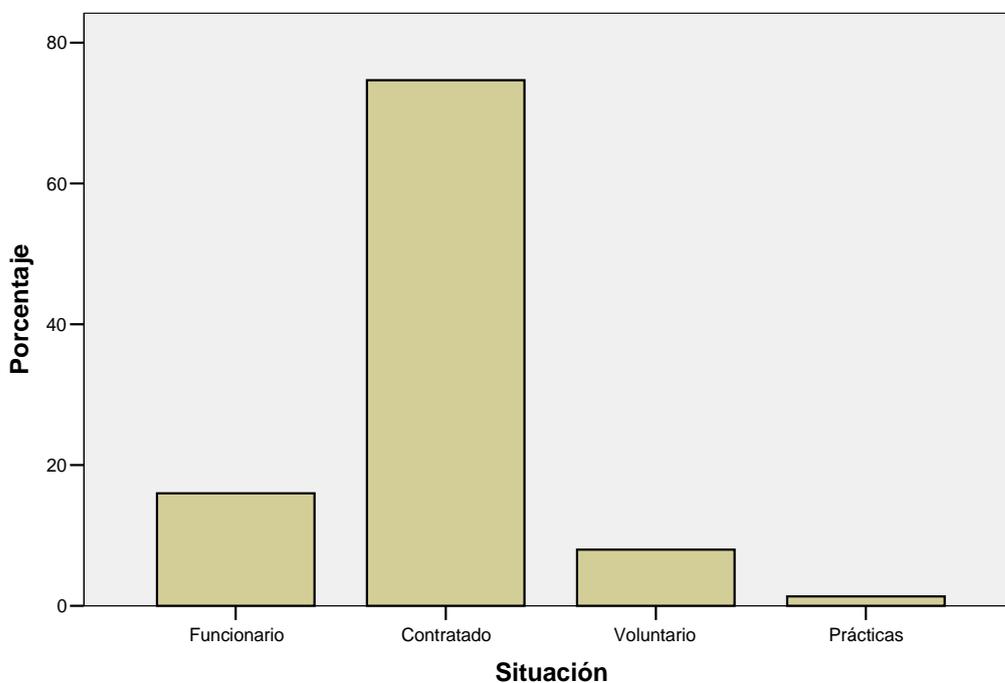
<b>HECHO EN FALTA EN MI FORMACIÓN...</b>	<b>PORCENTAJES</b>
MÁS PRÁCTICAS	54,66%
ESPECIALIZACIÓN	4%
METODOLOGÍA	4%
PRÁCTICAS EN MEDIACIÓN	1,33%
LEGISLACIÓN, COMUNICACIÓN	6,66%
CONOCIMIENTO DE OTRAS CULTURAS	5,33%
INFORMACIÓN Y ASESORAMIENTO	1,33%
VISIÓN MÁS CRÍTICA	1,33%
MAYOR CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD	1,33%
IDIOMAS	1,33%
COOPERACIÓN AL DESARROLLO	1,33%
NADA	4%



Cuando se pregunta a los profesionales qué es lo que más han echado en falta en su formación, la respuesta es contundente en más de la mitad de ellos (54,66%): más prácticas. Aunque en un ítem posterior declaran estar satisfechos con la formación recibida para afrontar los retos de la interculturalidad, parece que no les habría importado, en absoluto, haber desarrollado más en profundidad tanto las prácticas de las diferentes asignaturas como el propio Practicum de la titulación.

Otras cuestiones que han echado en falta en su formación son poco significativas, y abarcan un elenco que va desde legislación, el aprendizaje de idiomas, pasando por cooperación al desarrollo, conocimiento de otras culturas, metodologías..., hasta el 4% que manifiesta claramente que no ha echado en falta nada en su formación.

## Ítem 2: Situación Administrativa o Contractual

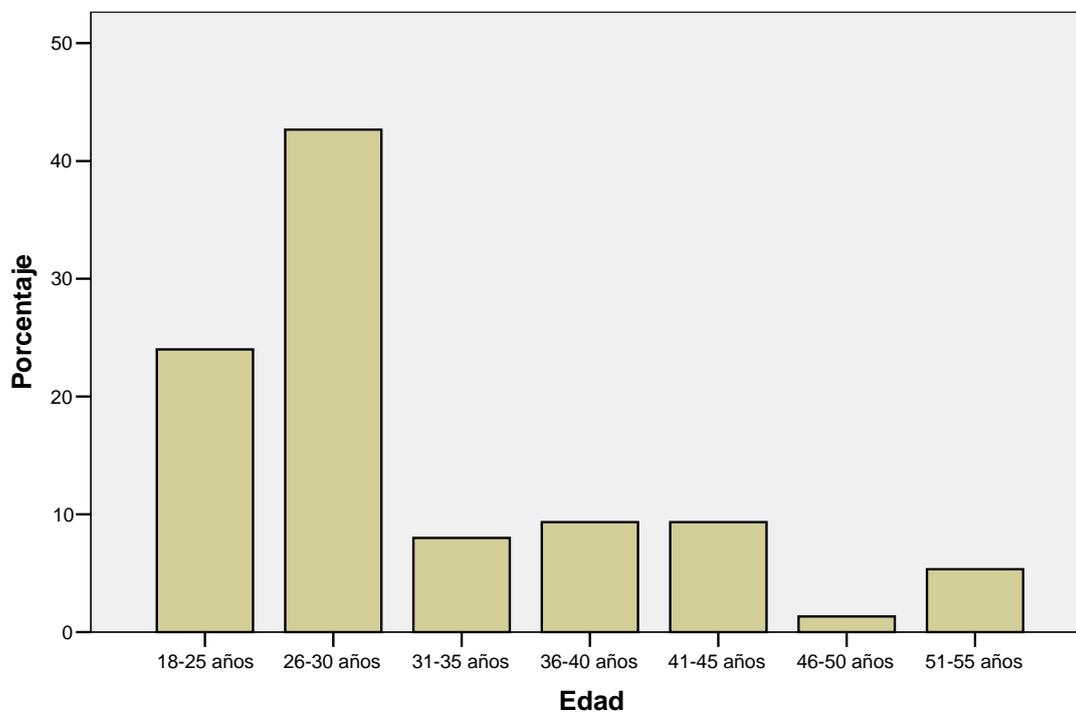


Situación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Funcionario	12	16,0	16,0	16,0
	Contratado	56	74,7	74,7	90,7
	Voluntario	6	8,0	8,0	98,7
	Prácticas	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Como se observa en el gráfico, el mayor número de profesionales a los que pasamos el cuestionario posee una situación administrativa de contratado, concretamente el 74,7%. Por el contrario, observamos que tan sólo uno de los encuestados se encontraba en régimen de prácticas. En lo que respecta a los demás porcentajes, los funcionarios ocupan el segundo puesto, con un 16%, seguidos de los voluntarios con un 8%.

### Ítem 3: Edad

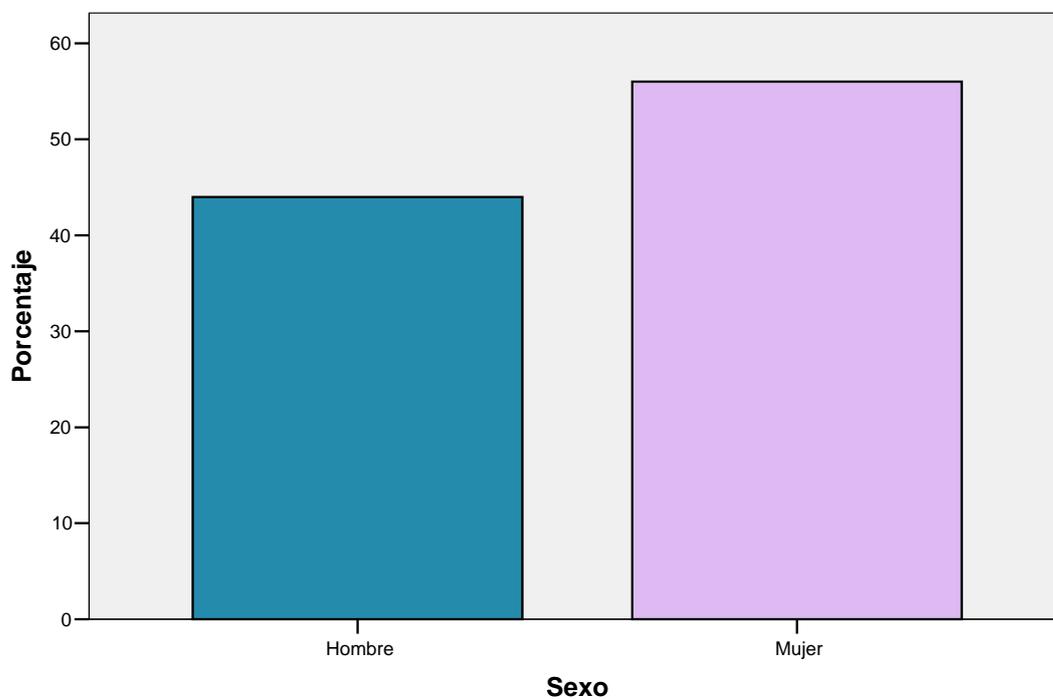


Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18-25 años	18	24,0	24,0	24,0
	26-30 años	32	42,7	42,7	66,7
	31-35 años	6	8,0	8,0	74,7
	36-40 años	7	9,3	9,3	84,0
	41-45 años	7	9,3	9,3	93,3
	46-50 años	1	1,3	1,3	94,7
	51-55 años	4	5,3	5,3	100,0
Total	75	100,0	100,0		

En lo que respecta a la edad de los encuestados, encontramos un porcentaje del 42,7 % para los profesionales comprendidos entre los 26 y los 30 años de edad, que ocupan el primer puesto de nuestro particular ranking, seguidos de los profesionales de 18 a 25 años con un 24%. Como se puede observar, la mayoría de los profesionales que desempeñan esta labor son jóvenes.

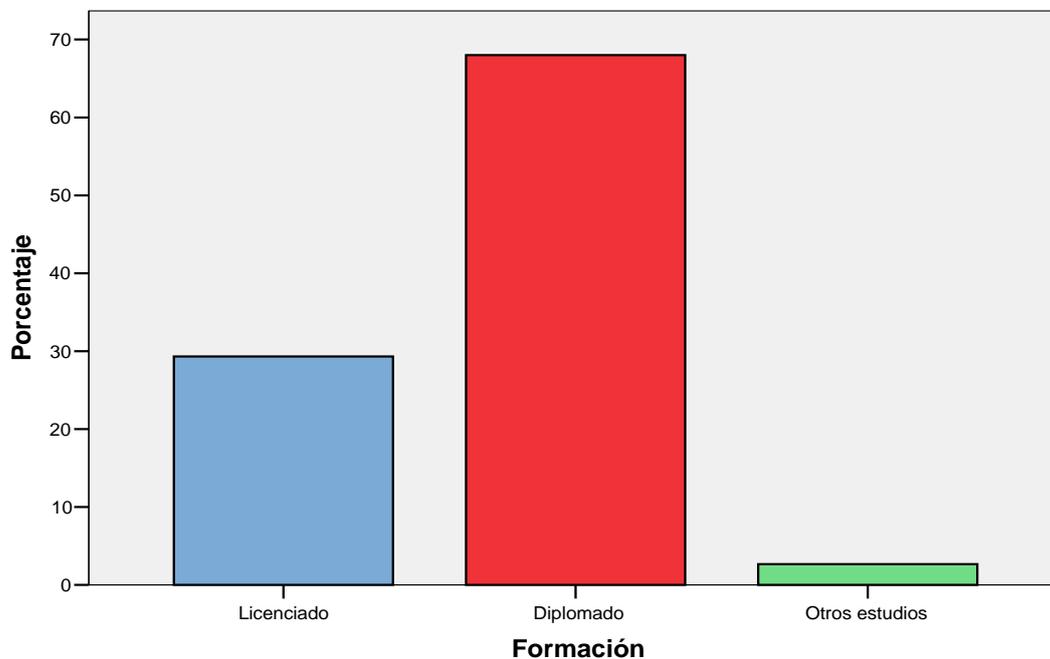
#### Ítem 4: Sexo



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	33	44,0	44,0	44,0
	Mujer	42	56,0	56,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

El sexo femenino ocupa más de la mitad del porcentaje, con un 56%, mientras que los varones alcanzan un 44%.; es decir, la mayoría de los profesionales que atiende a personas inmigrantes son mujeres.

## Ítem 5: Formación académica

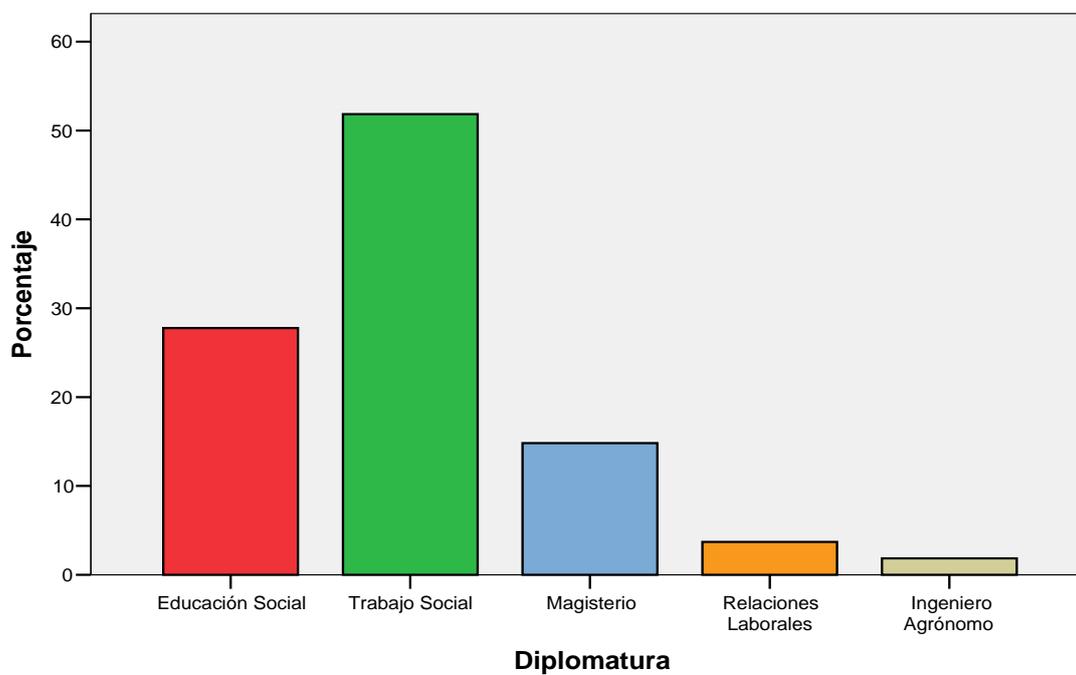


**Formación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Licenciado	22	29,3	29,3	29,3
	Diplomado	51	68,0	68,0	97,3
	Otros estudios	2	2,7	2,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La formación recibida por nuestros profesionales ha sido dentro del sistema educativo español, en general, aunque también hay algunos formados en Universidades de otros países, como Marruecos. Encontramos un 68% de los encuestados que posee una Diplomatura, mientras el 29,3% es Licenciado. En el gráfico y en la tabla se puede apreciar que el 2,7% de los encuestados tiene otros estudios; con esto queremos señalar que ha realizado el bachillerato o posee el título de administrativo (nivel medio).

## Ítem 6: Diplomatura en:

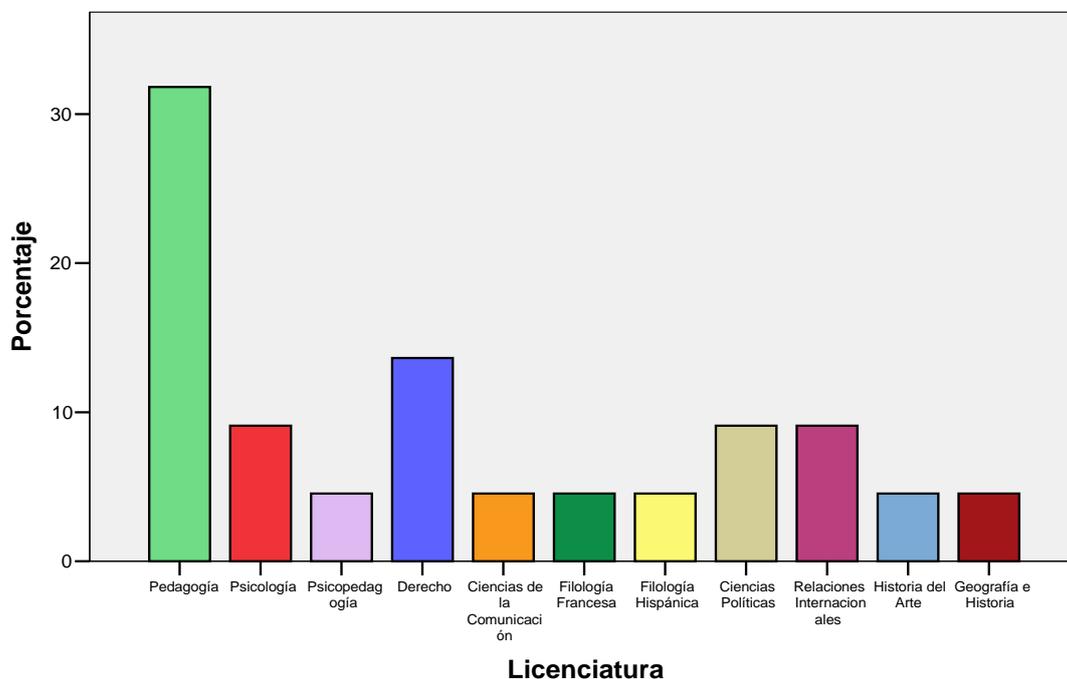


Diplomatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Educación Social	15	20,0	27,8	27,8
	Trabajo Social	28	37,3	51,9	79,6
	Magisterio	8	10,7	14,8	94,4
	Relaciones Laborales	2	2,7	3,7	98,1
	Ingeniero Agrónomo	1	1,3	1,9	100,0
	Total	54	72,0	100,0	
Perdidos	Sistema	21	28,0		
Total		75	100,0		

Este gráfico es más específico que el anterior; en él podemos ver qué tipo de diplomatura han estudiado los profesionales. En lo que respecta a los diplomados encontramos un 51% que son trabajadores sociales, seguidos de un 27,8 % que han cursado la diplomatura de Educación Social. Pero si observamos el gráfico y la tabla teniendo en cuenta el conjunto de los profesionales (diplomados, licenciados, etc.) un 37% son trabajadores sociales, seguidos de educadores sociales con un 20%.

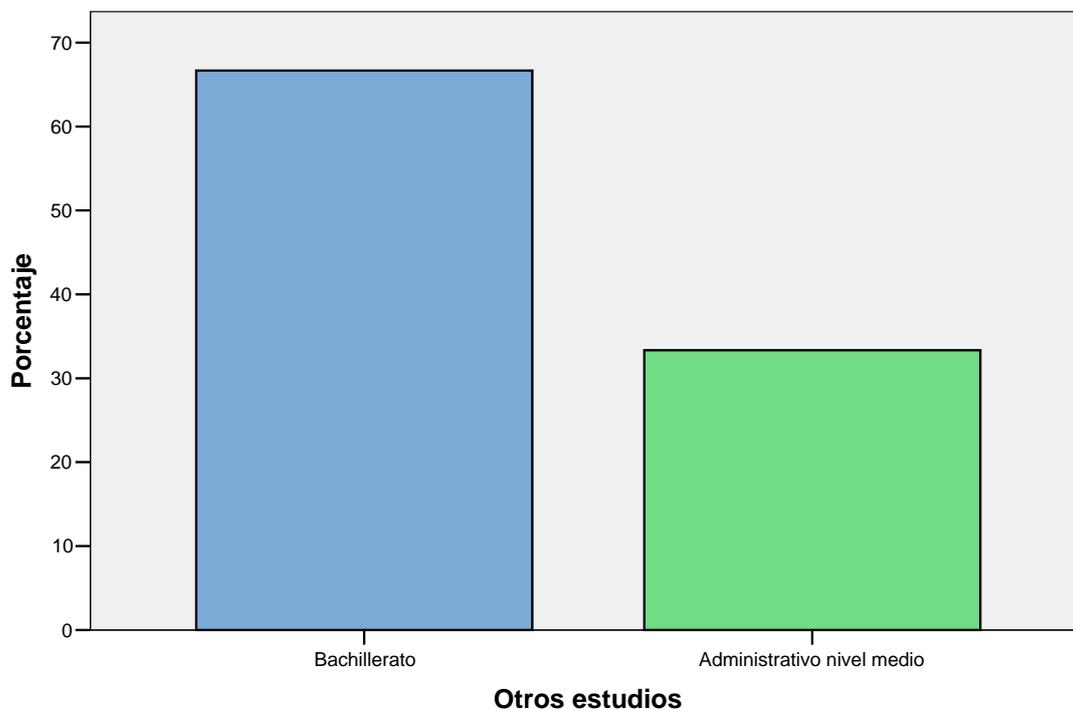
## Ítem7: Licenciatura en:



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pedagogía	7	9,3	31,8	31,8
	Psicología	2	2,7	9,1	40,9
	Psicopedagogía	1	1,3	4,5	45,5
	Derecho	3	4,0	13,6	59,1
	Ciencias de la Comunicación	1	1,3	4,5	63,6
	Filología Francesa	1	1,3	4,5	68,2
	Filología Hispánica	1	1,3	4,5	72,7
	Ciencias Políticas	2	2,7	9,1	81,8
	Relaciones Internacionales	2	2,7	9,1	90,9
	Historia del Arte	1	1,3	4,5	95,5
	Geografía e Historia	1	1,3	4,5	100,0
	Total	22	29,3	100,0	
Perdidos	Sistema	53	70,7		
Total		75	100,0		

En lo que respecta al total de licenciados, los pedagogos suponen el 31,8%, seguidos de los licenciados en Derecho, con un 13,6%. Debemos hacer constar que los licenciados en Derecho son los encargados de las labores jurídico-burocráticas de los inmigrantes. Es de destacar también la gran diversidad de formaciones encontradas, muchas de ellas alejadas de los ámbitos educativos.

**Ítem 8: Otros estudios:**

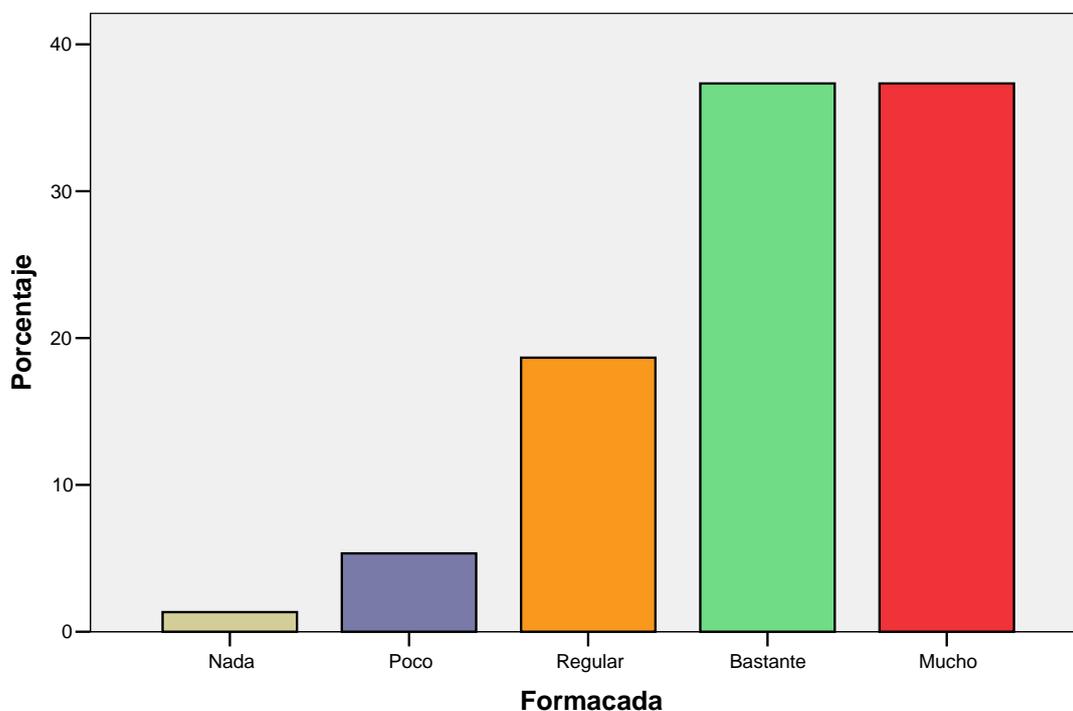


**Otros estudios**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bachillerato	2	2,7	66,7	66,7
	Administrativo nivel medio	1	1,3	33,3	100,0
	Total	3	4,0	100,0	
Perdidos	Sistema	72	96,0		
Total		75	100,0		

Entre los encuestados hay dos profesionales con formación de Bachiller, y uno de Administrativo (nivel medio).

**Ítem 9: ¿Crees que la formación recibida ha sido la adecuada para desarrollar tu trabajo con garantías?:**

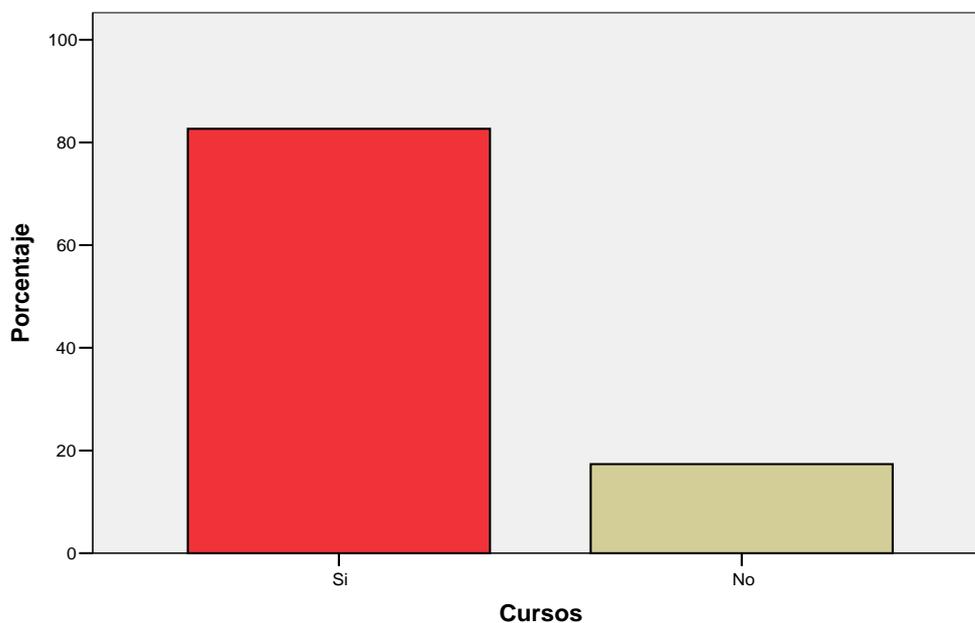


**Formacada**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	4	5,3	5,3	6,7
	Regular	14	18,7	18,7	25,3
	Bastante	28	37,3	37,3	62,7
	Mucho	28	37,3	37,3	100,0
Total		75	100,0	100,0	

La gran mayoría de los encuestados (el 74%) cree que la formación recibida es bastante adecuada o muy adecuada. El 18,7% cree que su formación ha sido regular. Sólo cinco personas (6,6%) creen que su formación ha sido nada o poco adecuada.

**Ítem10: ¿Has realizado cursos u otras modalidades de formación relacionados directamente con la atención a personas inmigrantes?**

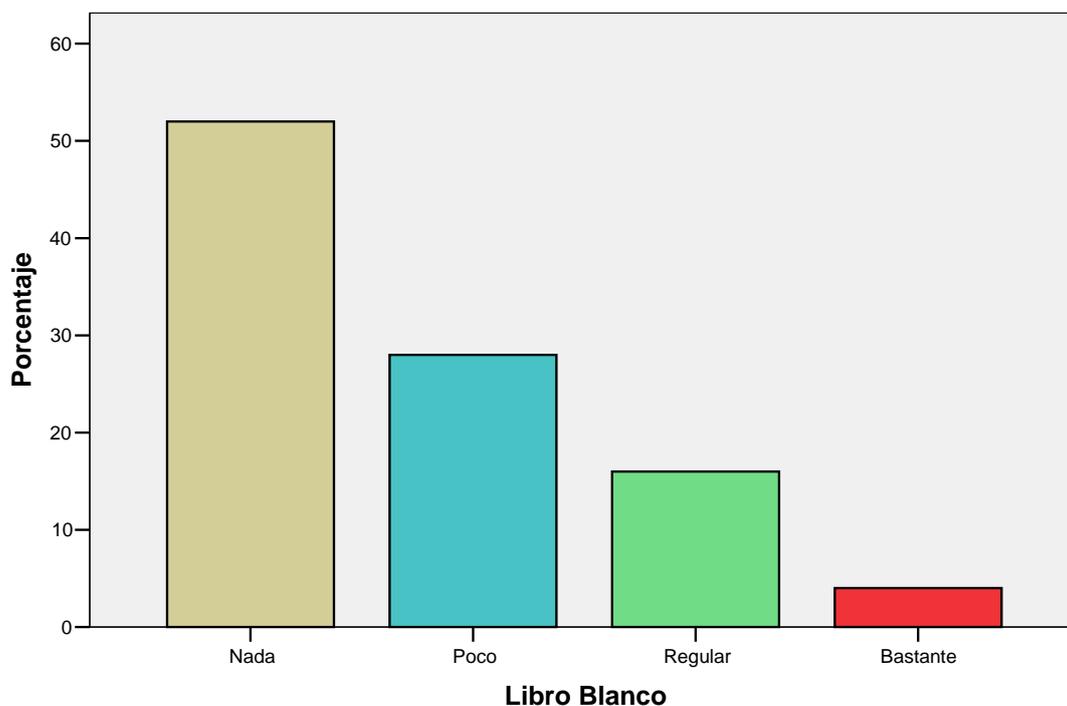


**Cursos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	62	82,7	82,7	82,7
	No	13	17,3	17,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Un porcentaje elevado (el 82,7%) ha realizado cursos de formación para especializarse en su trabajo con personas inmigrantes. Y un 17,3% no ha realizado cursos dedicados a la atención de los inmigrantes.

**Ítem 11: ¿Conoces las orientaciones del Libro Blanco sobre tu titulación (Pedagogía y Educación Social, Trabajo Social, Magisterio...) referidas a la multiculturalidad e interculturalidad?**

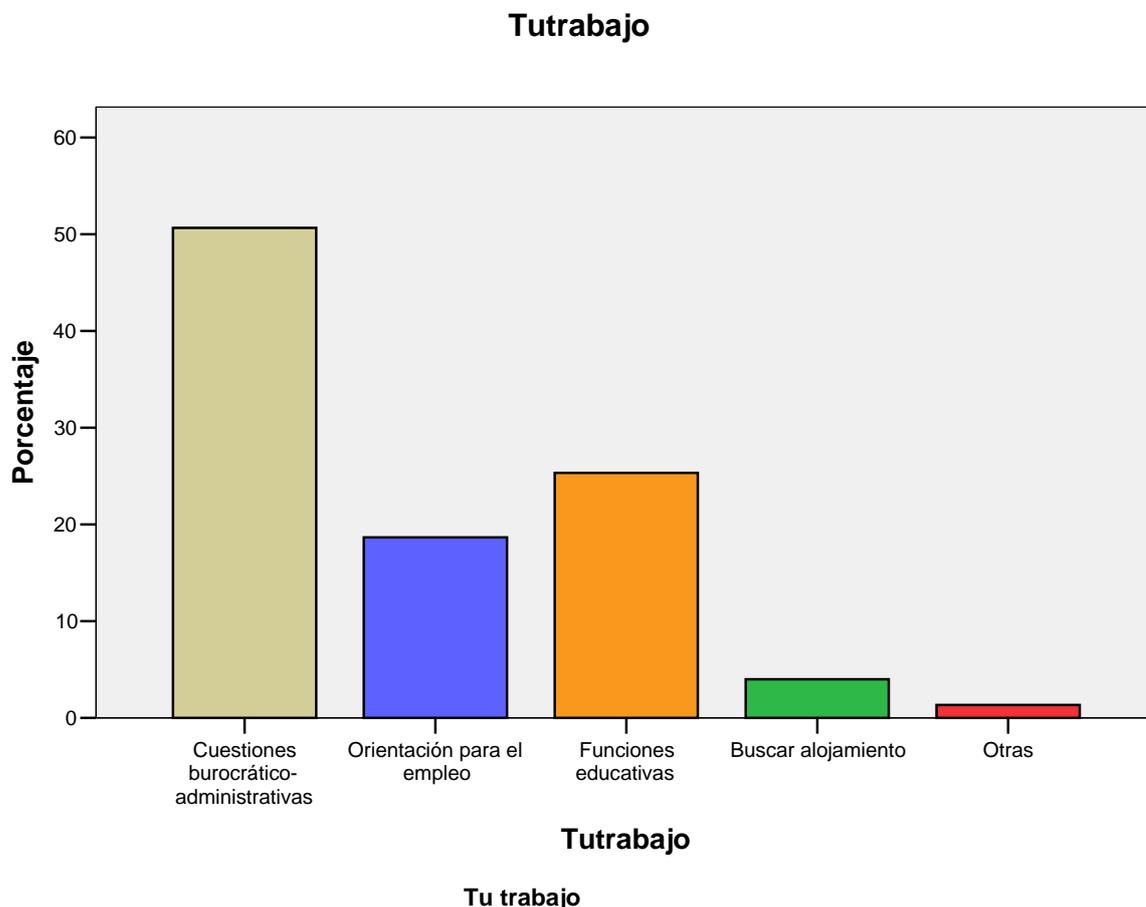


**Libroblanco**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	39	52,0	52,0	52,0
	Poco	21	28,0	28,0	80,0
	Regular	12	16,0	16,0	96,0
	Bastante	3	4,0	4,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La gran mayoría (80%) dice no conocer nada o conocer poco el Libro Blanco sobre su titulación. Por otra parte en las respuestas no aparece el valor “Mucho”, por lo que debemos deducir que ningún profesional de los encuestados conoce bien el Libro Blanco sobre su titulación.

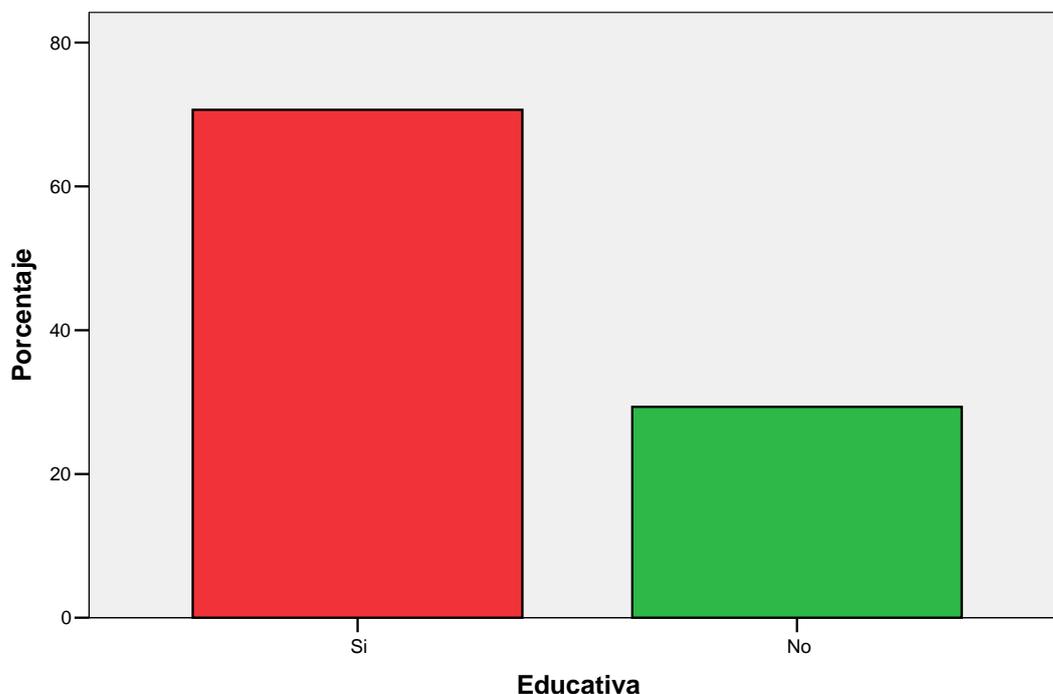
**Ítem 12: ¿A qué dedicas más tiempo en tu trabajo de atención a personas inmigrantes?**



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuestiones burocrático-administrativas	38	50,7	50,7	50,7
	Orientación para el empleo	14	18,7	18,7	69,3
	Funciones educativas	19	25,3	25,3	94,7
	Buscar alojamiento	3	4,0	4,0	98,7
	Otras	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La mayoría de los profesionales que trabaja en la atención a personas inmigrantes, un 50,7%, dedica más tiempo en su labor a cuestiones burocrático-administrativas, lo que comúnmente se conoce como “papeleo”; seguido de un 25,3% que realiza funciones educativas. Y también encontramos un porcentaje considerable (18,7%) que realiza funciones de orientación para el empleo.

**Ítem 13: ¿Crees que tu trabajo con personas inmigrantes tiene una función educativa?**



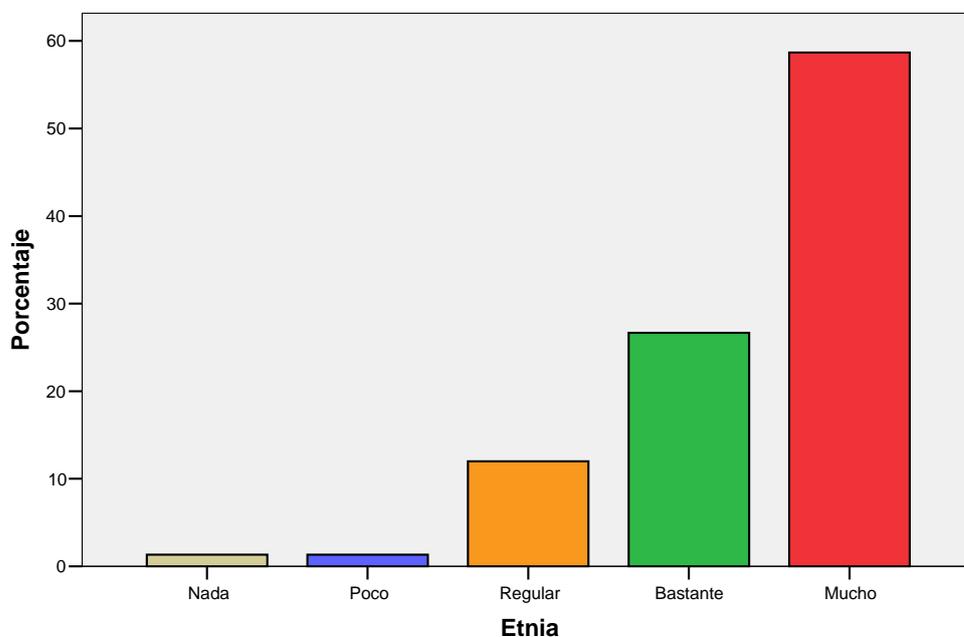
**Educativa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	53	70,7	70,7	70,7
	No	22	29,3	29,3	100,0
Total		75	100,0	100,0	

Un 70% de los encuestados considera que su trabajo tiene una función educativa, aunque no sepan explicar en muchos casos por qué lo es. Un 29,3%, no lo considera educativo, sobre todo quienes comentan que “se ciñen a los papeles”.

Valora de 1 a 5 cuáles son, a tu juicio, las manifestaciones vitales con las que más se identifican las personas inmigrantes.

#### Ítem 14: Etnia



#### Estadísticos

Etnia

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,40
Desv. Típ.		0,854
Mínimo		1
Máximo		5

#### Etnia

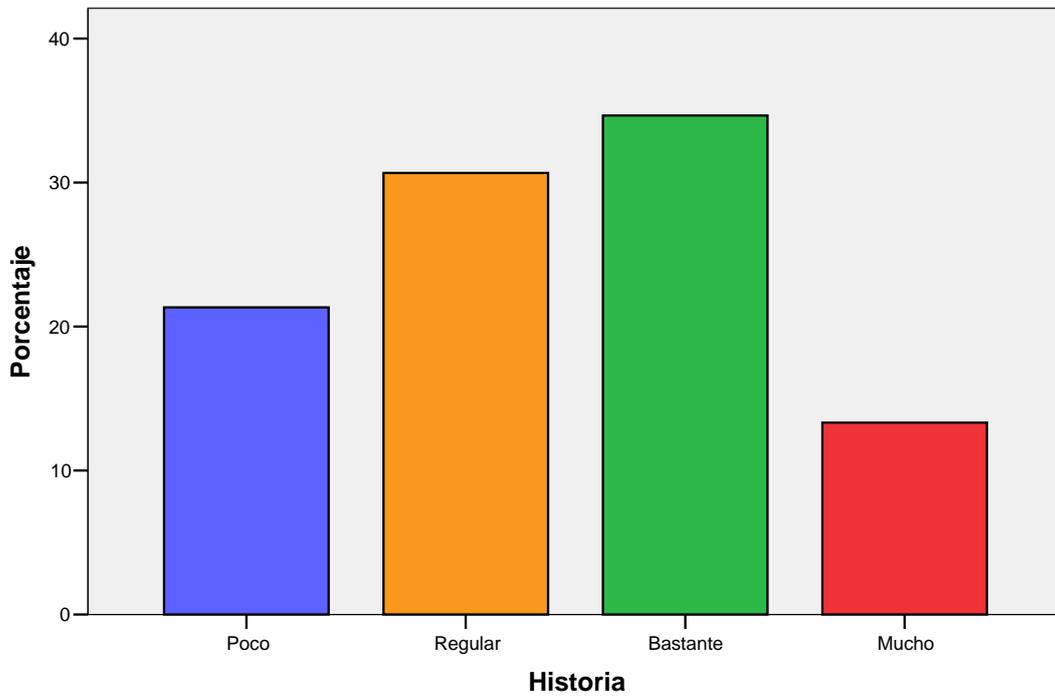
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	1	1,3	1,3	2,7
	Regular	9	12,0	12,0	14,7
	Bastante	20	26,7	26,7	41,3
	Mucho	44	58,7	58,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La media que se obtiene en las respuestas es de 4,40, lo que quiere decir que se sitúan éstas entre los valores “Bastante” y “Mucho”. Ello quiere decir que la etnia es considerada como un elemento de fuerte identificación.

Por otra parte, si sumamos las respuestas correspondientes a los valores 4 y 5 tendremos un porcentaje del 85,4%.

En lo que respecta a la desviación típica, podemos observar que es de 0,854, una desviación típica es alta, por lo que consideramos que el grupo es heterogéneo. Pero dentro de su heterogeneidad, observamos que la mayoría de los profesionales encuestados (un 58,7%) ha contestado el valor de “Mucho”, por lo que diremos que es homogéneo sólo en ese valor.

### Ítem15: Historia



### Estadísticos

Historia

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,40
Desv. Típ.		0,973
Mínimo		2
Máximo		5

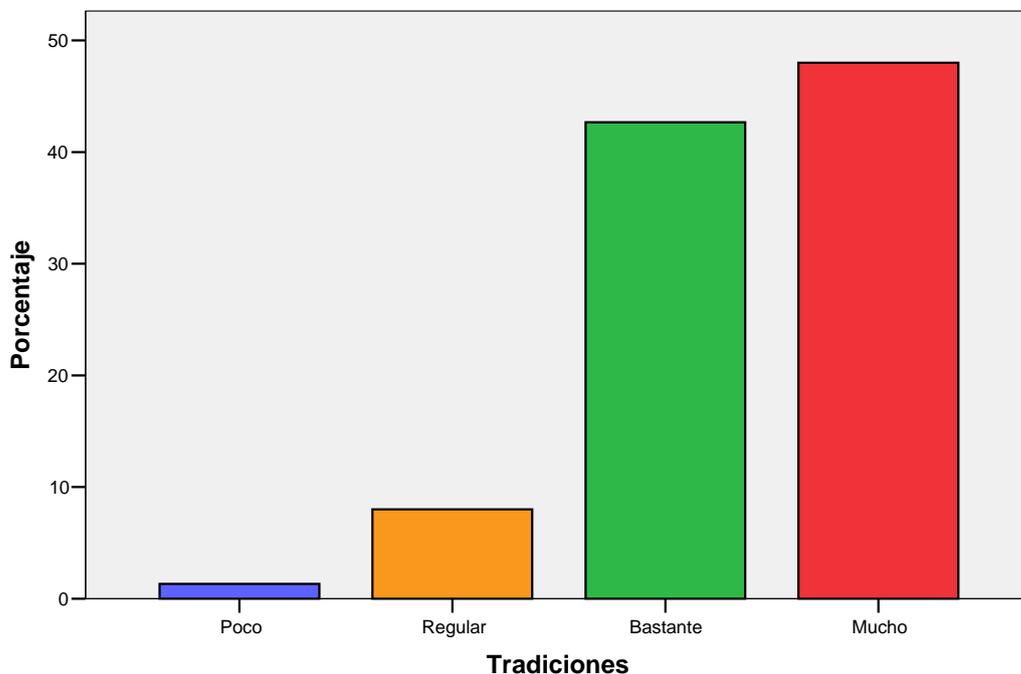
### Historia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	16	21,3	21,3	21,3
	Regular	23	30,7	30,7	52,0
	Bastante	26	34,7	34,7	86,7
	Mucho	10	13,3	13,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En este gráfico observamos que nos falta un valor, el valor “Nada” (1), y encontramos como valor mínimo el 2 (“Poco”); eso quiere decir que el grupo de profesionales ha decidido no marcar ni una sola vez el valor “Nada”, por lo tanto en un primer momento diremos que el grupo ha sido homogéneo pero sólo con respecto a ese valor, y se puede decir que el grupo en total es heterogéneo, pues su desviación típica es 0,973; una desviación típica que roza la heterogeneidad.

La media es de 3,40, lo que quiere decir que la mayor parte de los profesionales se ha decantado por los valores “Regular” y el “Bastante”, alcanzando un porcentaje del 34,7% en el valor “Bastante”; y sólo un 13 % considera la Historia como manifestación vital con la que más se identifican las personas inmigrantes.

## Ítem 16: Costumbres y tradiciones



### Estadísticos

Tradiciones

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,37
Desv. Típ.		0,693
Mínimo		2
Máximo		5

### Tradiciones

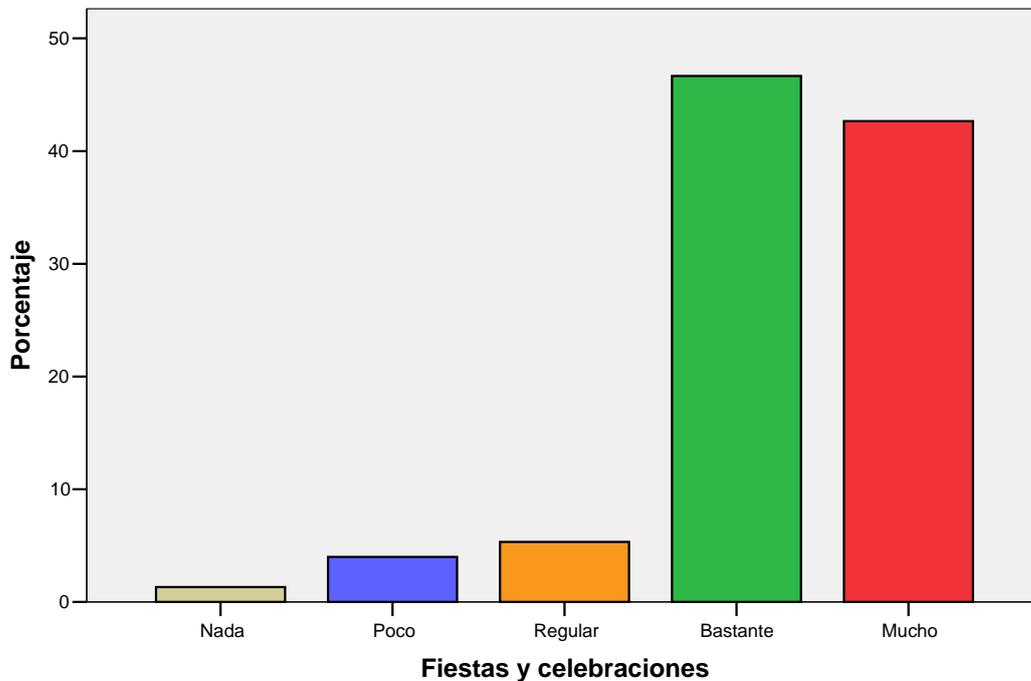
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	1,3	1,3	1,3
	Regular	6	8,0	8,0	9,3
	Bastante	32	42,7	42,7	52,0
	Mucho	36	48,0	48,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Este es otro gráfico cuyo valor mínimo es el de “Poco”; es decir, que los profesionales no han marcado la casilla 1 (“Nada”). Ello significa que los profesionales que trabajan con personas inmigrantes consideran que tanto costumbres como tradiciones son dos categorías con las que se identifican mucho estas personas.

La media se sitúa entre los valores 4 y 5, es decir, la mayoría de los profesionales que contestaron a esta pregunta marcaron en sus casillas los valores de “Bastante” y “Mucho”, lo que corrobora lo expresado anteriormente.

Se trata, pues, de un grupo homogéneo, pues su desviación típica es de 0,693, es decir, que un porcentaje elevado de los encuestados, en concreto un 90,7% ha contestado a los valores 4 y 5, obviando el valor “Nada” (1), y por ello decimos que el gráfico pertenece a una población que piensa de la misma manera en este ítem.

### Ítem 17: Fiestas y Celebraciones



#### Estadísticos

##### Fiestas

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,25
Desv. Típ.		0,840
Mínimo		1
Máximo		5

### Fiestas

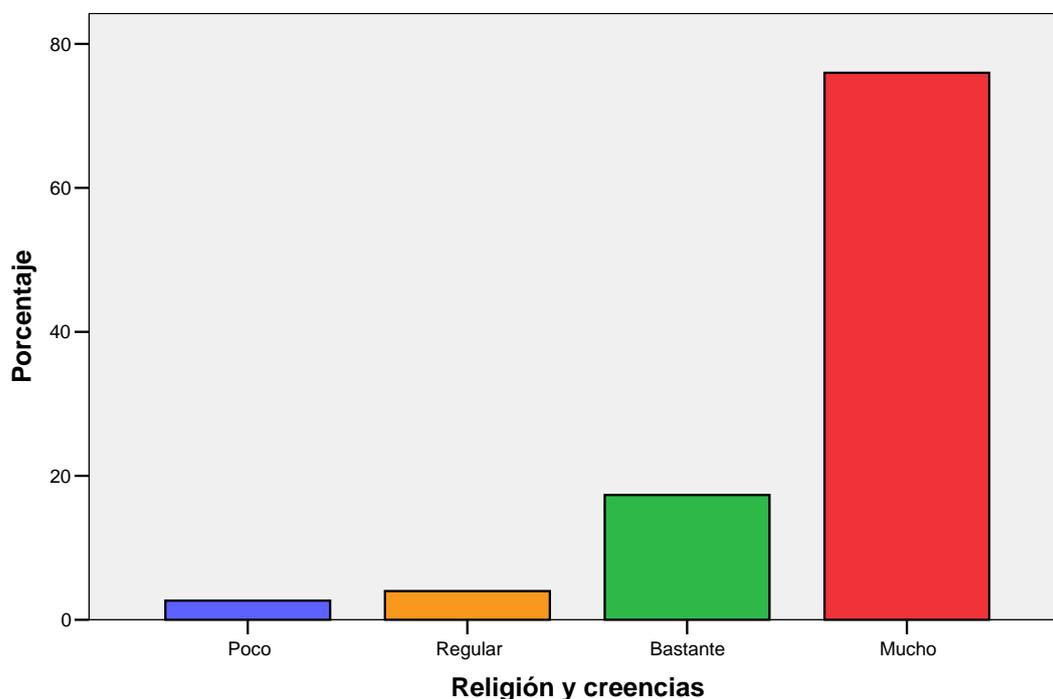
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	3	4,0	4,0	5,3
	Regular	4	5,3	5,3	10,7
	Bastante	35	46,7	46,7	57,3
	Mucho	32	42,7	42,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En las tablas que siguen a este gráfico comprobamos que la población encuestada ha utilizado los 5 valores de la escala Likert, es decir, valor mínimo 1 y valor máximo 5.

La media es de 4,25, y ello quiere decir que se reparte entre los valores “Bastante” y “Mucho”, con el 46,7% y el 42,7% respectivamente. Por tanto los profesionales consideran las fiestas y las tradiciones de las personas inmigrantes como manifestaciones vitales de gran importancia.

El grupo que contestó a este ítem tiende a la heterogeneidad, pues su desviación típica es de 0,840. Pero si tenemos en cuenta que la mayoría se decantó bastante por los valores 4 y 5 consideramos al grupo homogéneo en esos dos valores concretos.

### Ítem 18: Religión y creencias



#### Estadísticos

##### Religión

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,67
Desv. Típ.		0,684
Mínimo		2
Máximo		5

##### Religión

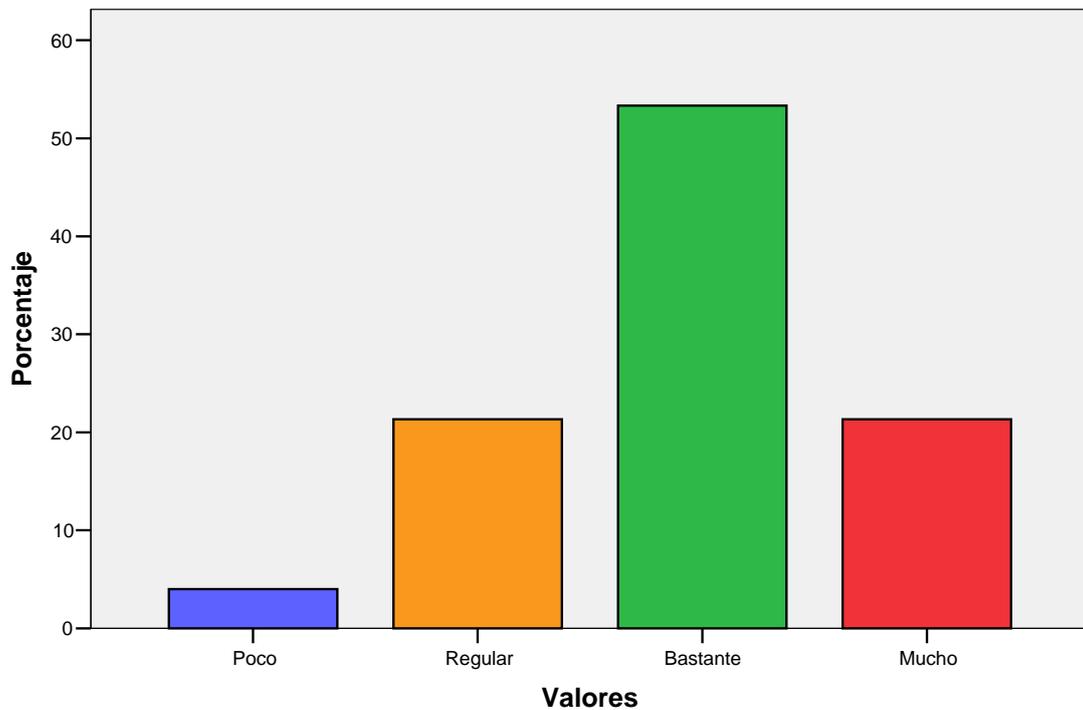
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	2,7	2,7	2,7
	Regular	3	4,0	4,0	6,7
	Bastante	13	17,3	17,3	24,0
	Mucho	57	76,0	76,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Este gráfico es homogéneo en una primera aproximación, por varios motivos, uno porque un porcentaje elevado de los profesionales (76%) considera la religión como una de las características culturales con las que más se identifican las personas inmigrantes (inconscientemente pensamos en los de religión musulmana, en la

población marroquí), y otro motivo por el que consideramos al gráfico homogéneo es la no aparición del valor 1 (“Nada”), ya que el valor mínimo de las respuestas es de 2 (“Poco”). Todos los profesionales están de acuerdo en que la religión es una manifestación vital con la que se identifican de manera muy significativa las personas inmigrantes.

Además, si miramos la primera tabla, podemos observar que la desviación típica tiene un valor de 0,684, lo que nos hace creer que el grupo es más homogéneo que heterogéneo.

### Ítem 19: Valores



#### Estadísticos

Valores

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,92
Desv. Típ.		0,767
Mínimo		2
Máximo		5

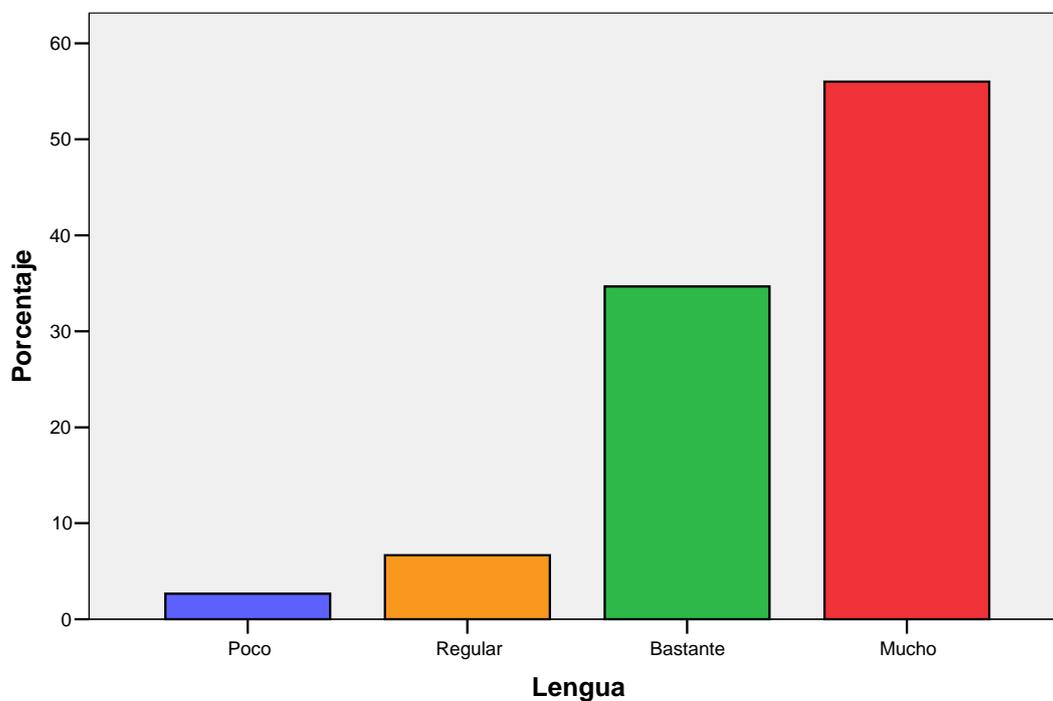
### Valores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	3	4,0	4,0	4,0
	Regular	16	21,3	21,3	25,3
	Bastante	40	53,3	53,3	78,7
	Mucho	16	21,3	21,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En lo que respecta a la dimensión axiológica (valores), según se puede apreciar en el gráfico y en las tablas que le siguen, podemos decir que ninguno de los profesionales que se dedican a la atención de personas inmigrantes ha marcado el 1 en sus cuestionarios, es decir, la calificación de “Nada”. Más de la mitad de los encuestados, un 53,3%, considera los valores, en sentido axiológico, a un nivel de “Bastante” en cuanto a identificación, pero encontramos en segundo lugar un empate en la valoración “Regular” y “Mucho”, ambos con 21,3%, siendo la media de este gráfico de casi 4 puntos.

Los profesionales son homogéneos en sus respuestas, pues la desviación típica es de 0,767, ninguno ha indicado el valor “Nada”, es decir, que no aparece ni en el gráfico ni en las tablas. Más de la mitad ha marcado el valor “Bastante” (53,3) y encontramos un empate entre las valoraciones “Regular” y “Mucho”.

## Ítem 20: Lengua



### Estadísticos

Lengua

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,44
Desv. Típ.		0,740
Mínimo		2
Máximo		5

### Lengua

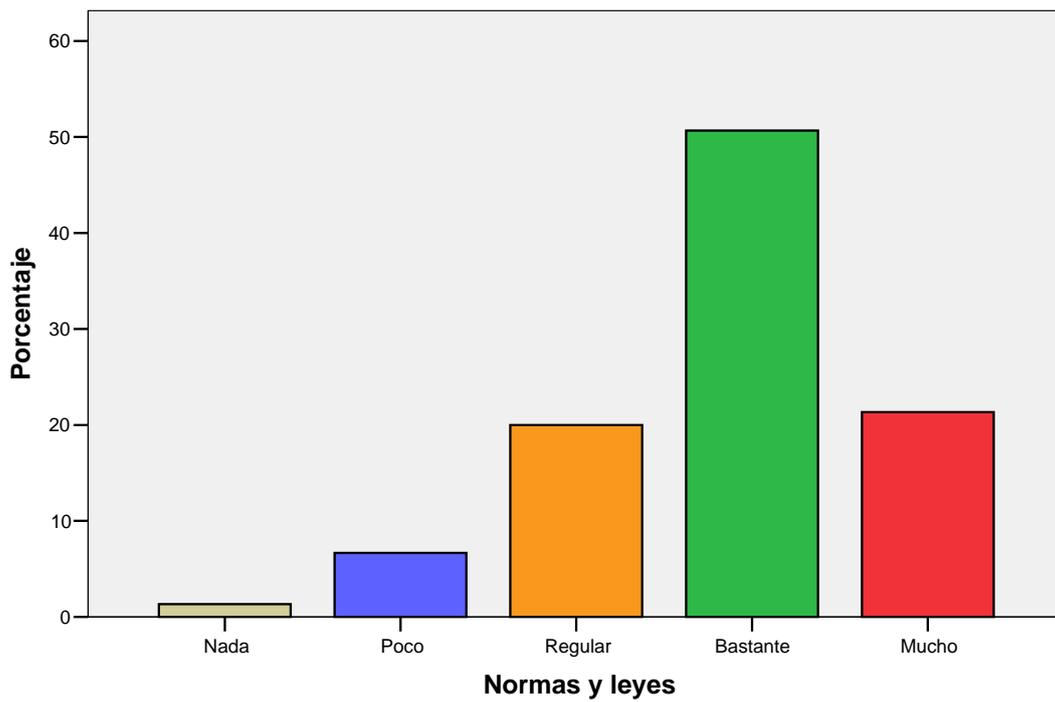
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	2,7	2,7	2,7
	Regular	5	6,7	6,7	9,3
	Bastante	26	34,7	34,7	44,0
	Mucho	42	56,0	56,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En lo que respecta a la lengua, los profesionales “se ponen de acuerdo” y ninguno de ellos marca la casilla correspondiente al valor de 1, por lo tanto el valor mínimo es de 2.

Un 56% de los encuestados califica como de “Mucho” la identificación del colectivo de inmigrantes con la lengua como manifestación vital, seguido de un 34,7% que lo considera “Bastante”, según el porcentaje válido aparecido en la segunda tabla.

La media es de 4,44, esto quiere decir que la media está entre los valores “Bastante y el Mucho”. Y la desviación típica es de 0,740. Por lo tanto, y por lo dicho anteriormente, se considera al grupo en este ítem homogéneo.

### Ítem 21: Normas y leyes



#### Estadísticos

##### Normas

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,84
Desv. Típ.		0,886
Mínimo		1
Máximo		5

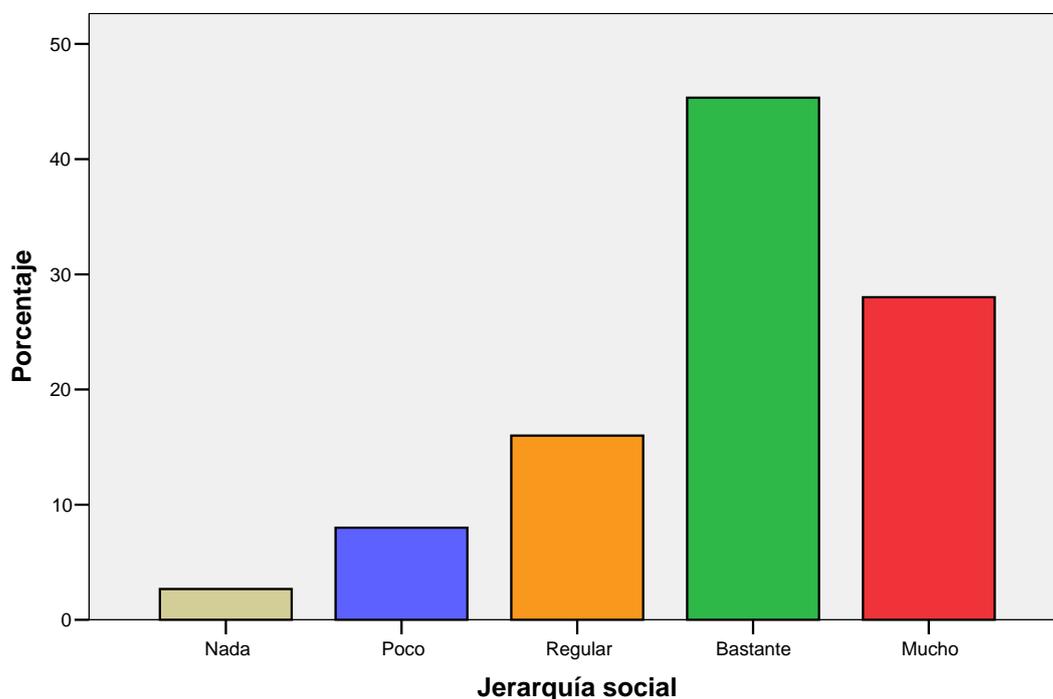
### Normas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	5	6,7	6,7	8,0
	Regular	15	20,0	20,0	28,0
	Bastante	38	50,7	50,7	78,7
	Mucho	16	21,3	21,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En este gráfico observamos que se han utilizado todos los valores de la escala. Encontramos que un 50,7% de los encuestados ha marcado con una “x” el valor 4 (“Bastante”), considerando la media del gráfico entre los valores 3 y 4, ya que, como refleja la primera tabla la media es de 3,84.

El grupo tiende a la heterogeneidad, pues su desviación típica es de 0,886. Teniendo en cuenta el porcentaje acumulado podemos decir que las normas y las leyes son categorías con las que se identifican bastante las personas inmigrantes como manifestaciones vitales, aunque es verdad que encontramos diversidad de opiniones.

### Ítem 22: Jerarquía social



#### Estadísticos

##### Jerarquía

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,88
Desv. Típ.		0,999
Mínimo		1
Máximo		5

##### Jerarquía

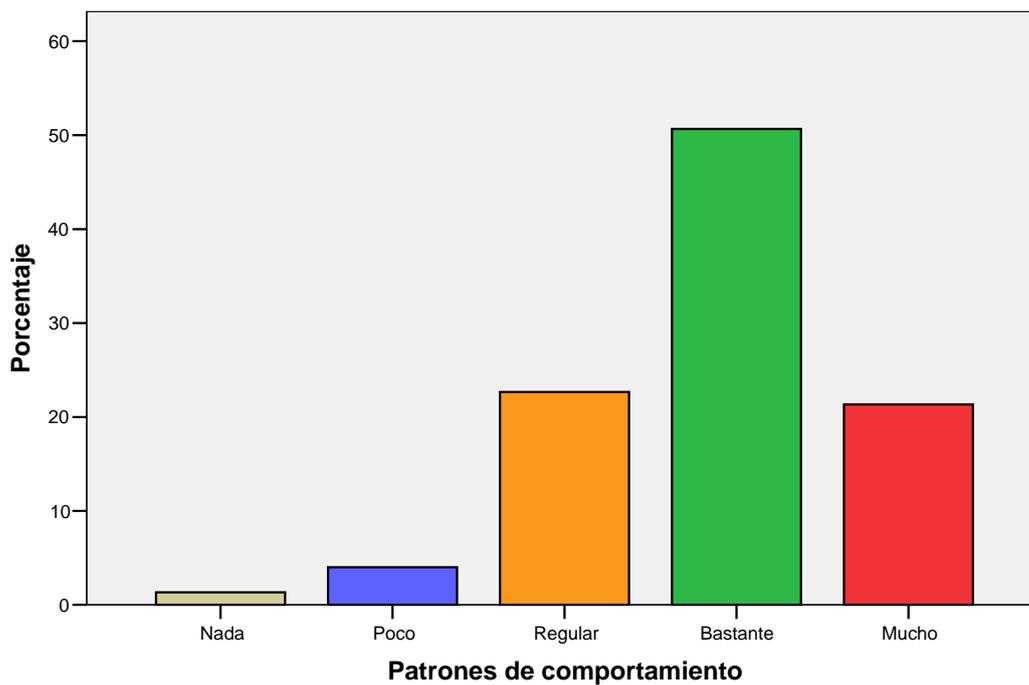
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2,7	2,7	2,7
	Poco	6	8,0	8,0	10,7
	Regular	12	16,0	16,0	26,7
	Bastante	34	45,3	45,3	72,0
	Mucho	21	28,0	28,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En un primer momento, observamos en el gráfico que el grupo es heterogéneo y más aún cuando nos fijamos en la desviación típica: 0,999, incluso se puede decir que el grupo, en este caso, llega a ser prácticamente heterogéneo.

El valor mínimo marcado es el de “Nada” y el máximo es el de “Mucho”. Con esto queremos decir que los profesionales han contestado a todos los valores sin obviar ninguno.

La media es de casi 4 puntos, en concreto de 3,88, alcanzando un valor de 45,3% el porcentaje de profesionales que considera “Bastante” la jerarquía social como manifestación vital con la que más se identifican las personas inmigrantes. Y tan sólo un 2,7% de los encuestados considera como “Nada” el valor de identificación con la jerarquía social.

### Ítem 23: Patrones de comportamiento



#### Estadísticos

Comportam

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,87
Desv. Típ.		0,844
Mínimo		1
Máximo		5

### Comportamiento

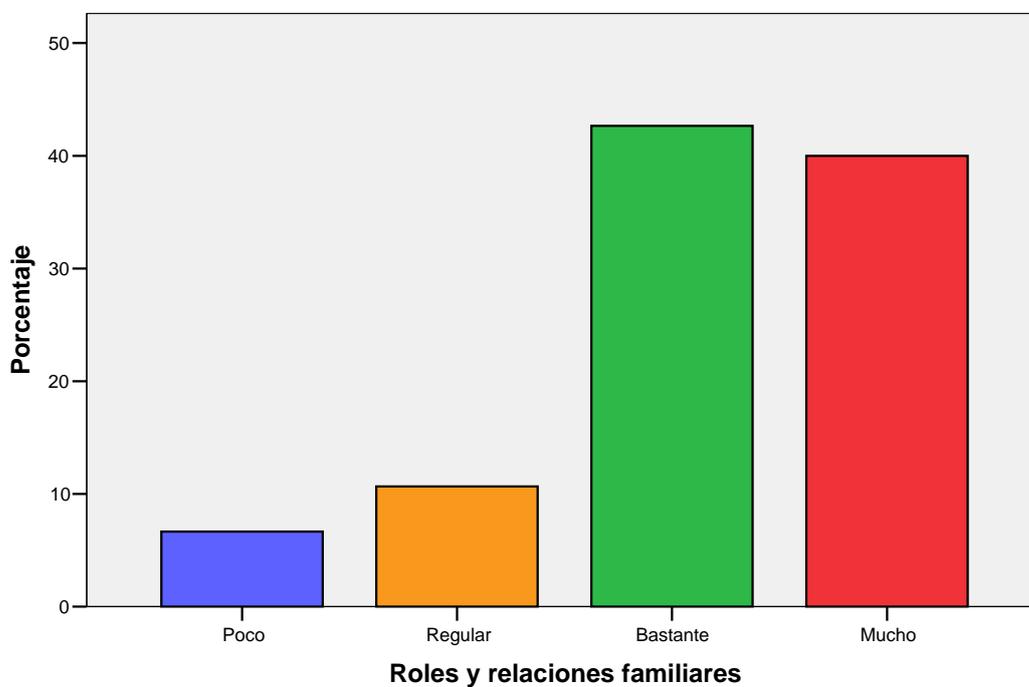
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	3	4,0	4,0	5,3
	Regular	17	22,7	22,7	28,0
	Bastante	38	50,7	50,7	78,7
	Mucho	16	21,3	21,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La media en este ítem es de 3,87, lo que quiere decir que los encuestados han marcado mayoritariamente los valores 3 y 4, en concreto un 50% señaló la opción de “Bastante”, un 22,7% la de “Regular” y un 21,3% la opción de “Mucho”, dando como media el valor comentado anteriormente.

En el comentario de este ítem podemos señalar que se han utilizado todos los valores de la escala, siendo “Nada” el valor con menor porcentaje, un 1,3%. Y a la mitad de los encuestados, un 50,7%, le parece bastante los patrones de comportamiento como una de las manifestaciones vitales con la más se identifican las personas inmigrantes.

La desviación típica es de 0,844, y ello nos dice que el grupo de profesionales tiende a ser heterogéneo, no se decantan por un porcentaje muy elevado en ningún valor, y han contestado a todos los valores.

## Ítem 24: Roles y relaciones familiares



### Estadísticos

Familia

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,16
Desv. Típ.		0,871
Mínimo		2
Máximo		5

### Familia

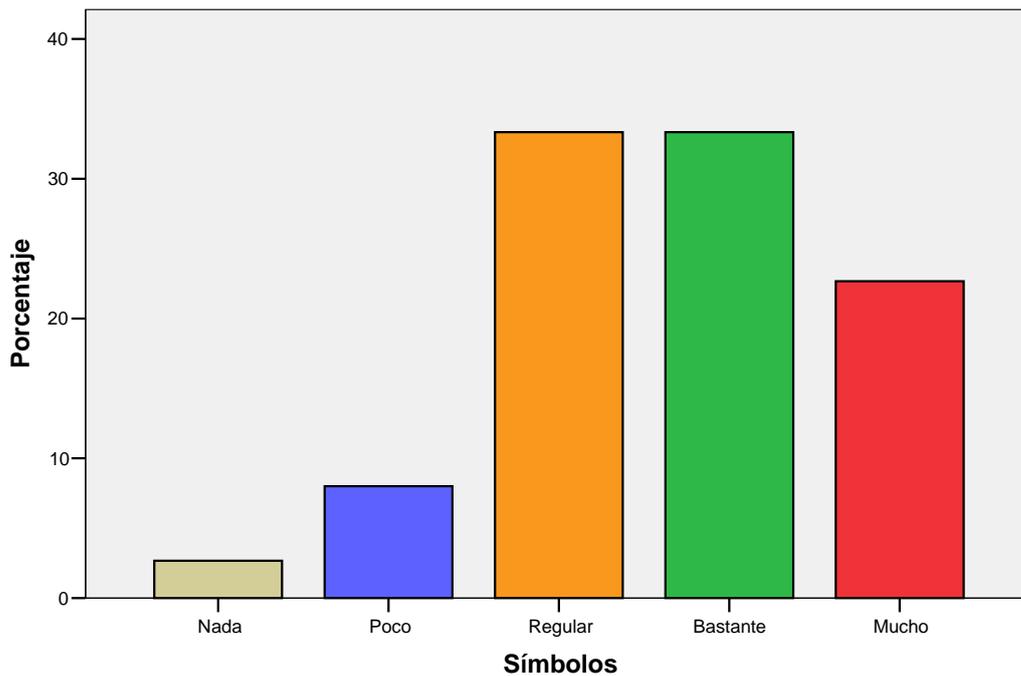
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	5	6,7	6,7	6,7
	Regular	8	10,7	10,7	17,3
	Bastante	32	42,7	42,7	60,0
	Mucho	30	40,0	40,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Observando la primera tabla diremos que el valor mínimo marcado es de 2 y el máximo de 5.

La media es de 4,16, es decir, que los profesionales a los que pasamos el cuestionario se decantan más por los valores 4 y 5 para designar a los roles y relaciones familiares en lo que respecta a categoría cultural con la que se sienten identificadas las personas inmigrantes.

El porcentaje más elevado lo encontramos en el valor 4 (“Bastante”), con un 42,7%, seguido del valor 5 (“Mucho”), con un 40%. El grupo ha sido homogéneo en lo que respecta a que ningún encuestado ha marcado el valor “Nada”; pero siguiendo la desviación típica observamos que el grupo en su totalidad tiende a la heterogeneidad, pues se obtiene un valor de 0,871.

### Ítem 25: Símbolos



### Estadísticos

#### Símbolos

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,65
Desv. Típ.		1,007
Mínimo		1
Máximo		5

#### Símbolos

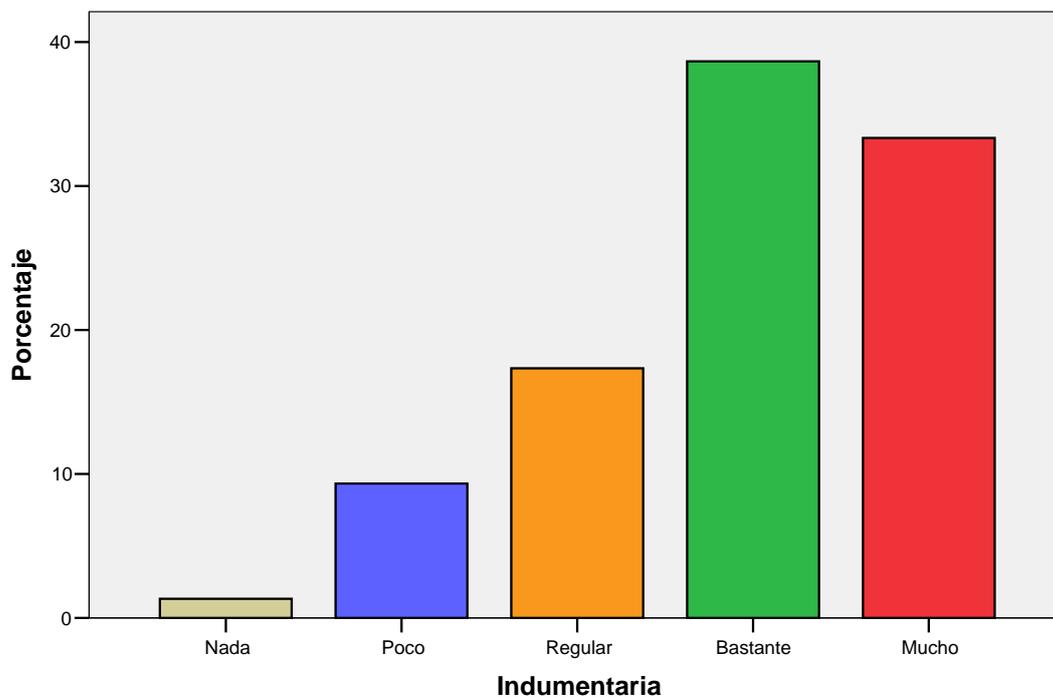
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2,7	2,7	2,7
	Poco	6	8,0	8,0	10,7
	Regular	25	33,3	33,3	44,0
	Bastante	25	33,3	33,3	77,3
	Mucho	17	22,7	22,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En este ítem observamos que la población es heterogénea, en el sentido de que los porcentajes se encuentran muy repartidos entre los diferentes valores; también observamos que los profesionales han contestado en un mismo porcentaje (el 33,3%) con los valores “Regular” y “Bastante”.

Los valores más marcados con una “x” en este ítem han sido los comprendidos entre 3 y 4, dando como media el valor de 3,65. El valor mínimo utilizado por la población es el 1 (“Nada”) y el máximo es de 5 (“Mucho”), éste último con un 22,7%, es decir, han utilizado en sus respuestas todos los valores de la escala.

Este gráfico es heterogéneo, no es que roce la heterogeneidad, como en otros casos, sino que su desviación típica es de 1,007 y por lo tanto, podemos decir que se trata de unos profesionales heterogéneos en la respuesta a este ítem en concreto.

## Ítem 26: Indumentaria



### Estadísticos

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,93
Desv. Típ.		1,004
Mínimo		1
Máximo		5

### Indumentaria

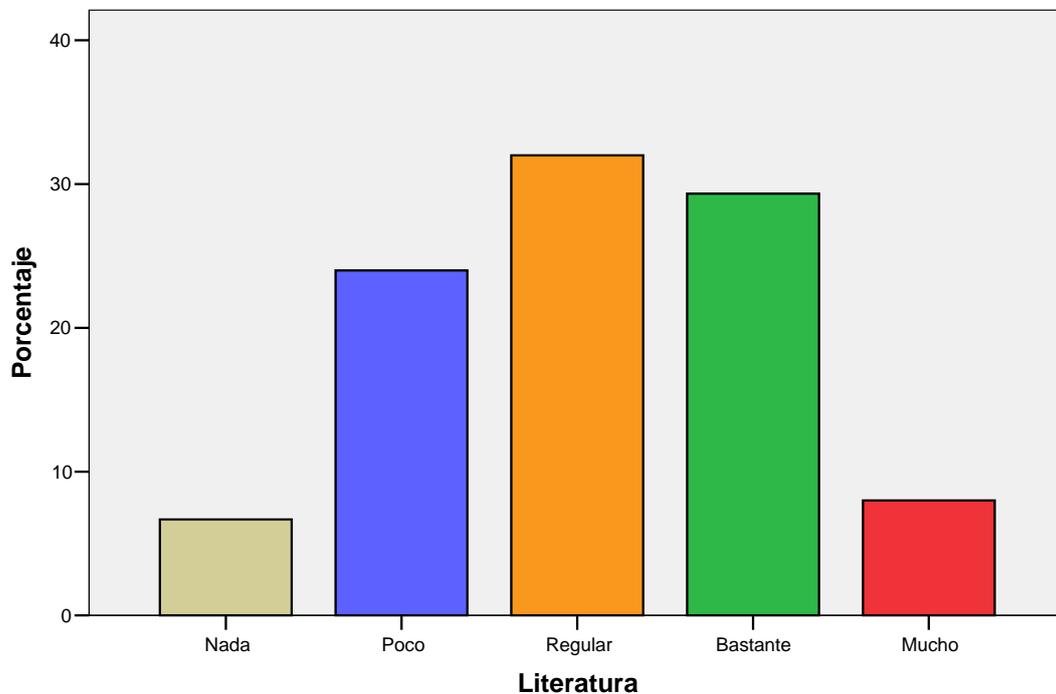
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	7	9,3	9,3	10,7
	Regular	13	17,3	17,3	28,0
	Bastante	29	38,7	38,7	66,7
	Mucho	25	33,3	33,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En lo que respecta a la indumentaria como manifestación vital con la que se identifican las personas inmigrantes, observamos que los profesionales encuestados son heterogéneos en sus respuestas.

El valor mínimo utilizado es el valor 1 (“Nada”) con un 1,3%, y el valor máximo es el 5 (“Mucho”) con un 33,3%. Este último valor se convierte en el segundo en referencia al mayor porcentaje válido de la segunda tabla, pues el que ocupa el primer lugar es el valor 4 (“Bastante”) marcado por un 38,7% de los profesionales encuestados.

Por lo tanto la media es de 3,93, esto quiere decir que la mayoría considera como “Bastante” la indumentaria como categoría cultural significativa para las personas inmigrantes.

### Ítem 27: Literatura



### Estadísticos

Literatura

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,08
Desv. Típ.		1,062
Mínimo		1
Máximo		5

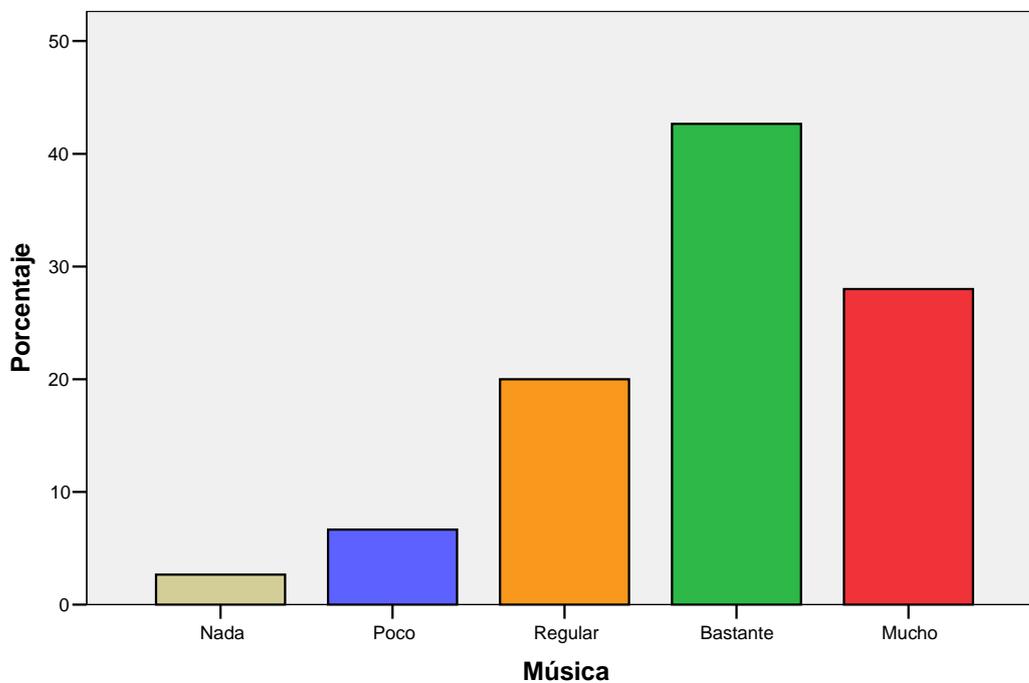
### Literatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	6,7	6,7	6,7
	Poco	18	24,0	24,0	30,7
	Regular	24	32,0	32,0	62,7
	Bastante	22	29,3	29,3	92,0
	Mucho	6	8,0	8,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En la categoría cultural “literatura” encontramos a una población con diferentes opiniones, hasta tal punto que los profesionales se muestran muy heterogéneos en sus respuestas. Concretamente la desviación típica es de 1,062.

Los valores utilizados han sido los 5 de la escala. El valor mínimo es el de “Poco” (con un 24%) y el máximo es el de “Mucho” (con un 8%). Y encontramos en la segunda tabla que el valor con el porcentaje más alto es el de “Regular” (con un 32%), seguido de los que valoran como “Bastante” (con un 29%), la literatura como una manifestación vital con la que se identifican las personas inmigrantes. La media es de un 3,08.

## Ítem 28: Música



### Estadísticos

Música

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,87
Desv. Típ.		0,991
Mínimo		1
Máximo		5

Música

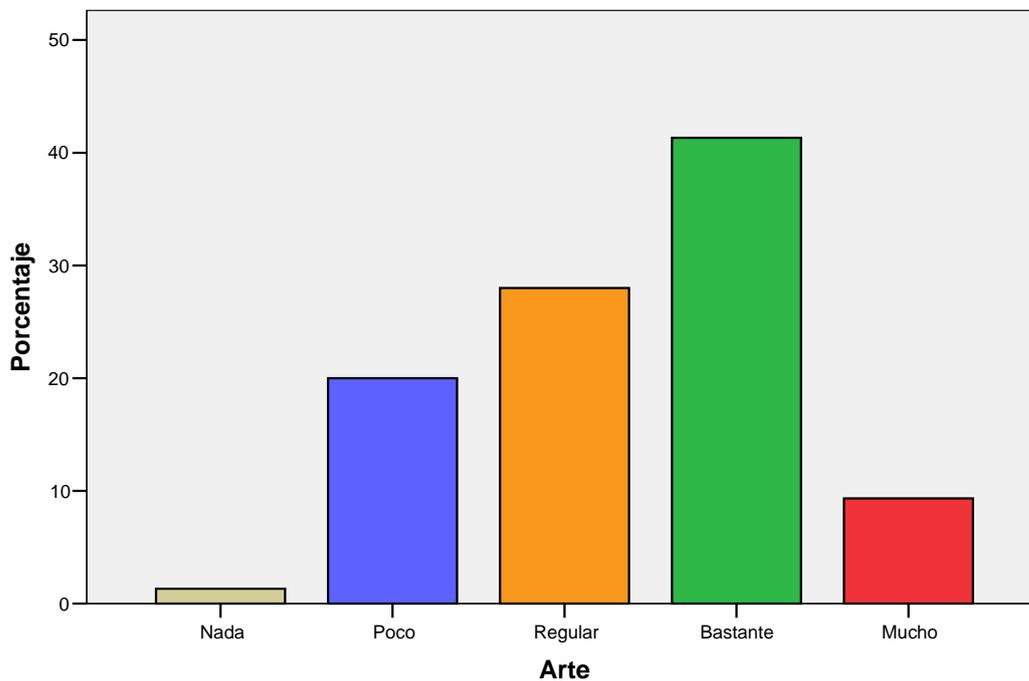
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2,7	2,7	2,7
	Poco	5	6,7	6,7	9,3
	Regular	15	20,0	20,0	29,3
	Bastante	32	42,7	42,7	72,0
	Mucho	21	28,0	28,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En la música, encontramos a una población que roza la heterogeneidad, ya que su desviación típica es de 0,991.

El valor menos marcado por los encuestados es el 1 (“Poco”) con un 2,7% y el valor más marcado es el de “Bastante” (42,7%). El valor “Mucho” es el segundo más señalado (por el 28%). Por tanto, entre los valores “Mucho” y “Bastante” han respondido el 70,7%. Es decir, que los profesionales considera muy importante la música a la hora de identificar las manifestaciones vitales de las personas inmigrantes.

Por último, observamos que la media corresponde al valor 3,87.

### Ítem 29: Arte



### Estadísticos

Arte

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,37
Desv. Típ.		0,955
Mínimo		1
Máximo		5

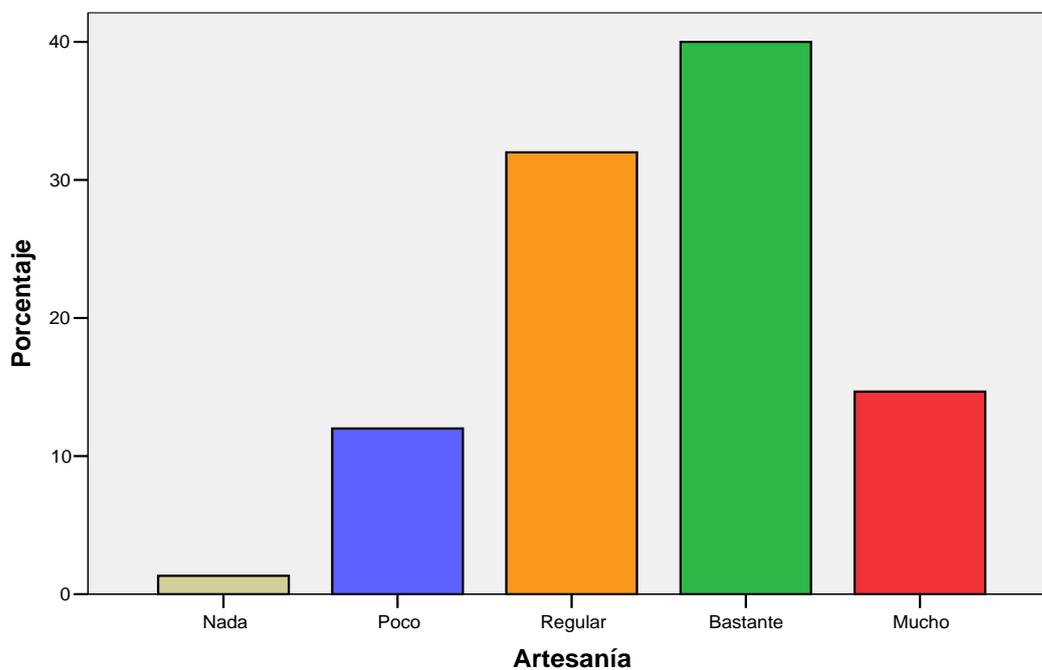
Arte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	15	20,0	20,0	21,3
	Regular	21	28,0	28,0	49,3
	Bastante	31	41,3	41,3	90,7
	Mucho	7	9,3	9,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En esta categoría, la mayor parte de los encuestados se decanta entre los valores “Bastante” y “Regular” (69,3%), alejándose el valor “Mucho”, que aparece en las elecciones de los encuestados por debajo del valor “Poco”. Esto quiere decir que el arte no parece tener la misma consideración que otras categorías para los encuestados, pues ha bajado un poco la media (3,37) que obteníamos para las anteriores categorías.

El grupo, otra vez, roza la heterogeneidad, ya que la desviación típica en este caso es de 0,955. Roza la heterogeneidad por varios motivos que son los ya comentados anteriormente como el proporcional reparto de porcentajes, la utilización de todos los valores de la escala, etc.

## Ítem 30: Artesanía



### Estadísticos

Artesanía

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,55
Desv. Típ.		0,934
Mínimo		1
Máximo		5

### Artesanía

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	9	12,0	12,0	13,3
	Regular	24	32,0	32,0	45,3
	Bastante	30	40,0	40,0	85,3
	Mucho	11	14,7	14,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

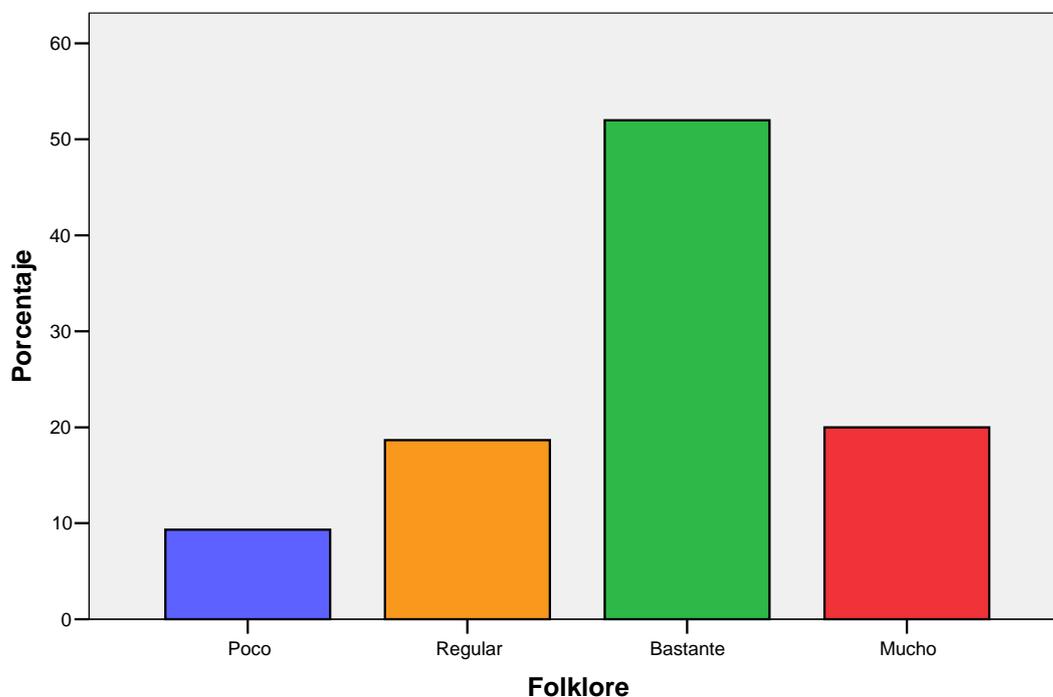
Un 40% de los encuestados considera bastante importante la artesanía como manifestación vital con la que se identifican las personas inmigrantes, seguido de un 32% que la considera regular.

La media de los profesionales se encuentra entre los valores de 3 (“Regular”) y 4 (“Bastante”), siendo ésta de 3,55 según se puede apreciar en la primera tabla.

Aquí los profesionales han utilizados todos los valores, siendo su mínimo de un 1,3% y el máximo de 14,7%, es decir, que tan sólo un 1,3% considera “Poco” importante la artesanía como categoría cultural importante.

En este ítem el grupo vuelve a rozar la heterogeneidad, siendo su desviación típica de 0,934.

## Ítem 31: Folklore



### Estadísticos

Folklore

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,83
Desv. Típ.		0,860
Mínimo		2
Máximo		5

### Folklore

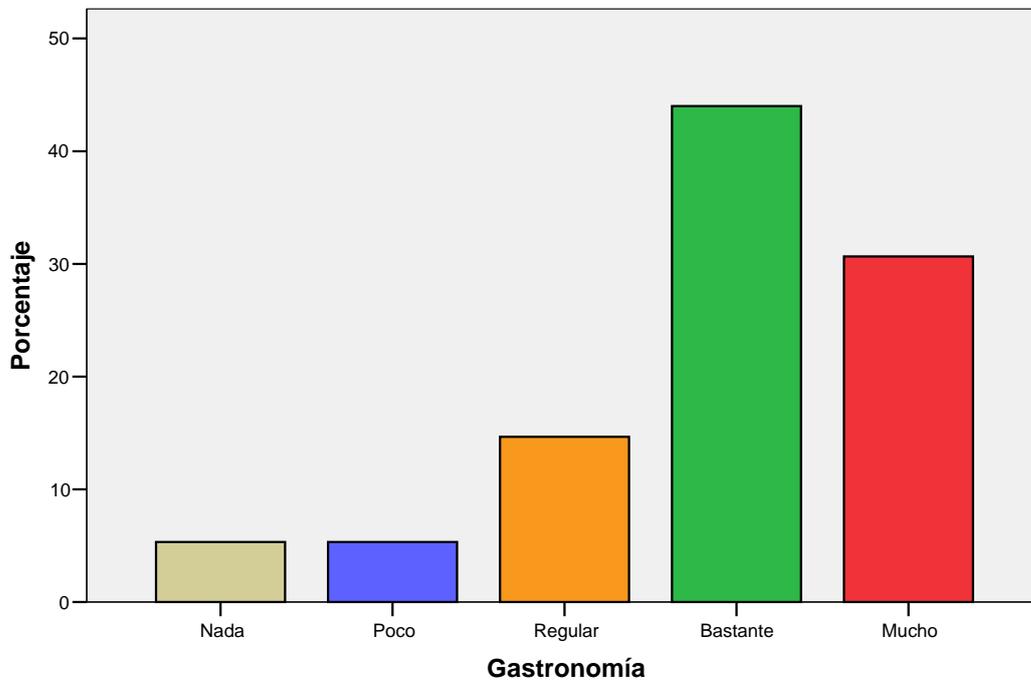
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	7	9,3	9,3	9,3
	Regular	14	18,7	18,7	28,0
	Bastante	39	52,0	52,0	80,0
	Mucho	15	20,0	20,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

El grupo de encuestados considera (con un 52%) bastante importante el folklore para identificar a los inmigrantes, seguido de un 20% que cree que con el folklore las personas inmigrantes se identifican “Mucho”.

Ninguno de los encuestados opina que el folklore es “Nada” importante, pues nadie lo ha marcado, como mínimo es poco importante, pero no nada importante. La media del grupo es de 3,83.

El grupo de profesionales encuestados tiende a la heterogeneidad, ya que su desviación típica es e 0,868 pero no llega a ser heterogéneo.

### Ítem 32: Gastronomía



#### Estadísticos

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,89
Desv. Típ.		1,073
Mínimo		1
Máximo		5

### Gastronomía

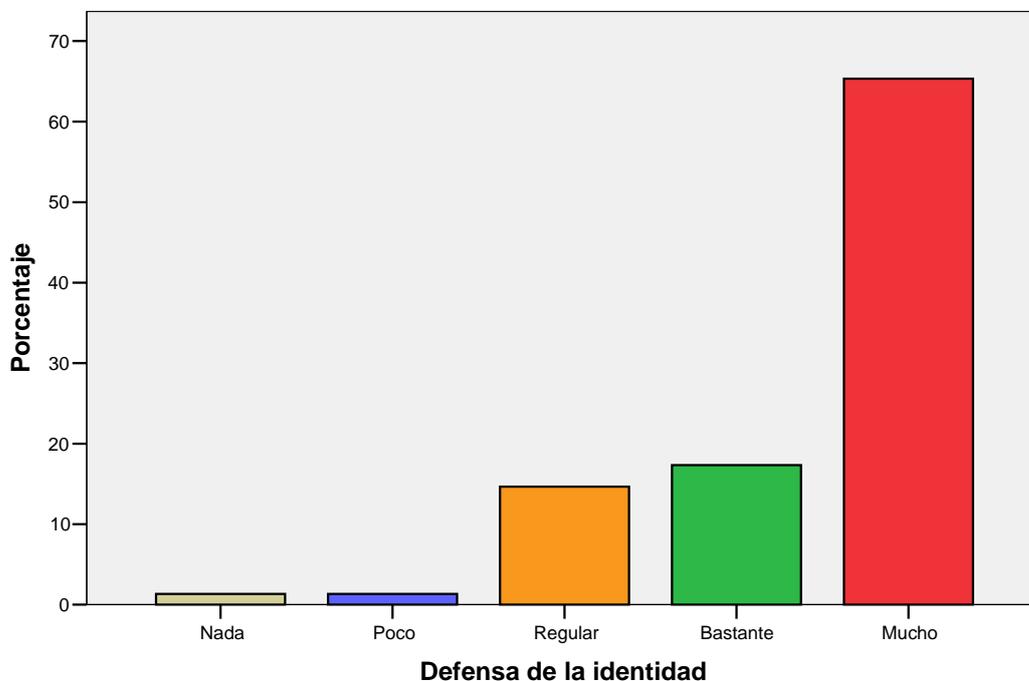
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	4	5,3	5,3	5,3
	Poco	4	5,3	5,3	10,7
	Regular	11	14,7	14,7	25,3
	Bastante	33	44,0	44,0	69,3
	Mucho	23	30,7	30,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En lo que respecta a la gastronomía, el grupo es heterogéneo; en concreto la desviación típica es de 1,073 y los profesionales han utilizado todos los valores de la escala.

De esta manera, encontramos el valor mínimo (1) con un 5,3%, al igual que el valor “Poco” que comparten porcentaje (5,3%). Y el valor máximo (5) es marcado por el 30,7 %.

Un 44% de los encuestados considera la gastronomía bastante importante (4) a la hora de señalar las manifestaciones vitales con las que se identifican a las personas inmigrantes. La media en esta tabla es de 3,89.

### Ítem 33: Defensa de la identidad



#### Estadísticos

Identidad

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,44
Desv. Típ.		0,889
Mínimo		1
Máximo		5

#### Identidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	1	1,3	1,3	2,7
	Regular	11	14,7	14,7	17,3
	Bastante	13	17,3	17,3	34,7
	Mucho	49	65,3	65,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Al observar el gráfico se aprecia que los profesionales han seleccionado todos los valores. Podemos decir que el grupo es homogéneo porque la mayoría (un 65,3%) tiende a señalar la defensa de la identidad como manifestación vital importante con la

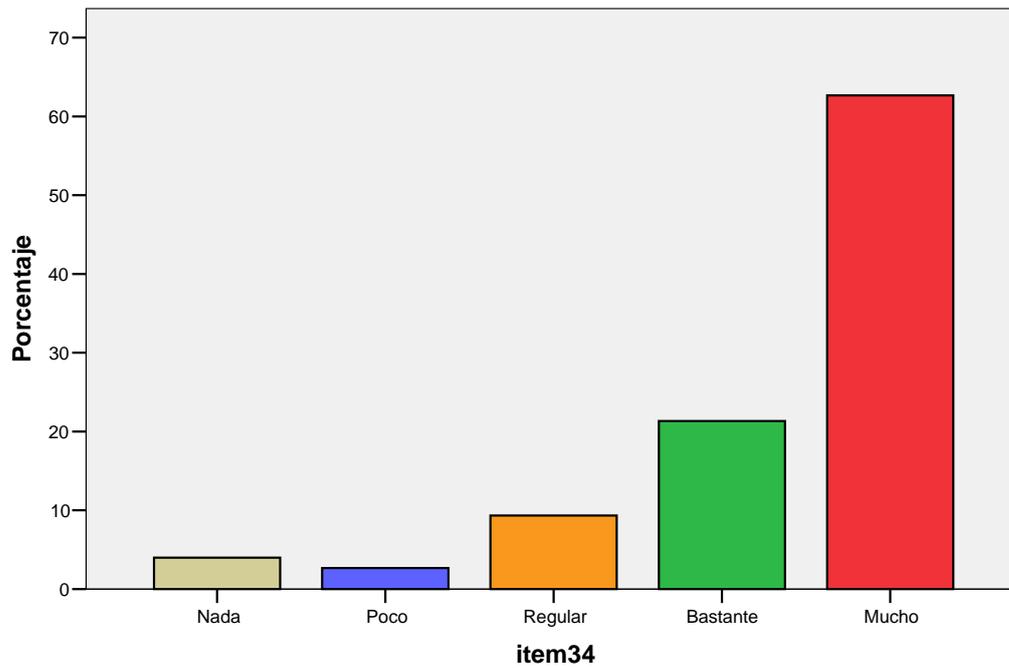
que se identifican los inmigrantes, dotando al valor 5 (“Mucho”) de un porcentaje tan elevado como se aprecia en el gráfico y en la segunda tabla de porcentaje válido.

Por lo tanto, diremos que el grupo tiende a la heterogeneidad, en general, y en concreto la primera tabla nos da una desviación típica de 0,889, aunque es homogéneo en la respuesta “Mucho” (65,3%).

La media en este caso es de 4,44, lo que quiere decir que entre el valor 4 (“Bastante”) y el valor 5 (“Mucho”) se encuentra la media de los profesionales encuestados.

### 3.2. Cuestiones específicas

**Ítem 34: Estoy interesado/a en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad.**



#### Estadísticos

item34

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,36
Desv. típ.		1,035
Mínimo		1
Máximo		5

item34

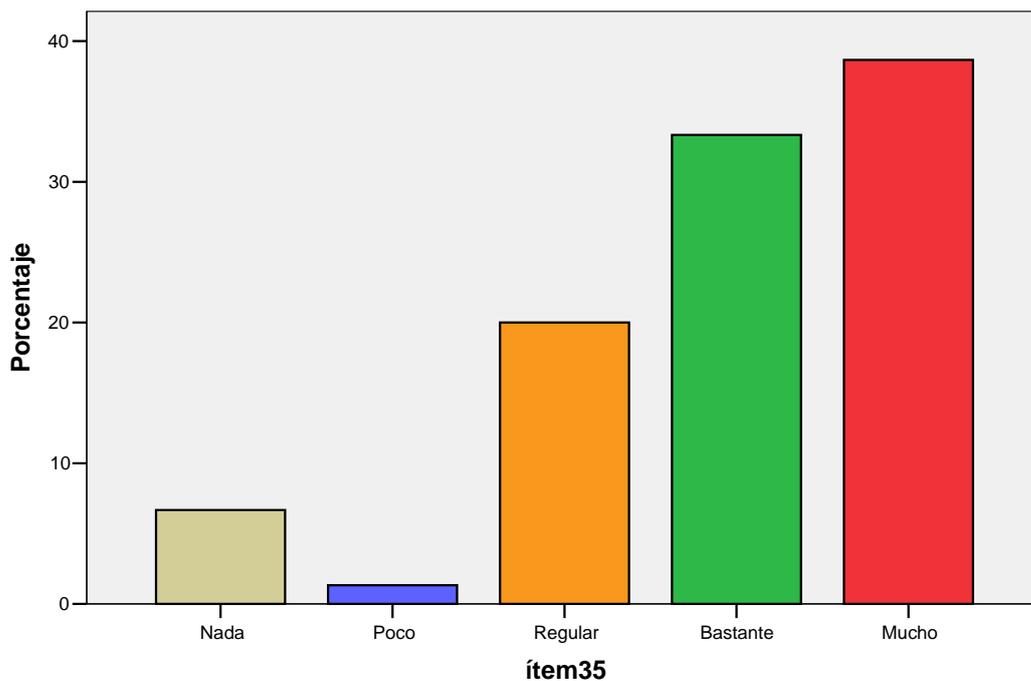
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	2	2,7	2,7	6,7
	Regular	7	9,3	9,3	16,0
	Bastante	16	21,3	21,3	37,3
	Mucho	47	62,7	62,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Como se puede observar en la segunda tabla, un 62,7% de los profesionales encuestados está muy interesado/a en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad, seguido de un 21,3% que está bastante interesado.

El valor mínimo utilizado ha sido el 1 (“Nada”), con un 4%; y un 2,7% de los encuestados está poco interesado en lo que respecta a este ítem. Por lo tanto, y teniendo en cuenta todos los valores, la media es de 4,36; es decir, que los profesionales tienden a contestar entre los valores 4 y 5, están interesados “Bastante” y “Mucho” en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad.

Los profesionales que trabajan con inmigrantes, teniendo en cuenta esta pregunta, pertenecen a un grupo heterogéneo. En este caso la desviación típica es de 1,035. Por eso decimos que en general el grupo es heterogéneo, aunque se aprecie que la mayoría de los encuestados se decanta por los dos últimos valores, como ya comentamos anteriormente. El último valor (“Mucho”) tiene un 62% de elecciones.

**Ítem 35: Me preocupa no disponer de conocimientos, habilidades, estrategias, etc., que orienten mi labor profesional hacia la filosofía de la interculturalidad.**



### Estadísticos

ítem35

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,96
Desv. típ.		1,120
Mínimo		1
Máximo		5

ítem35

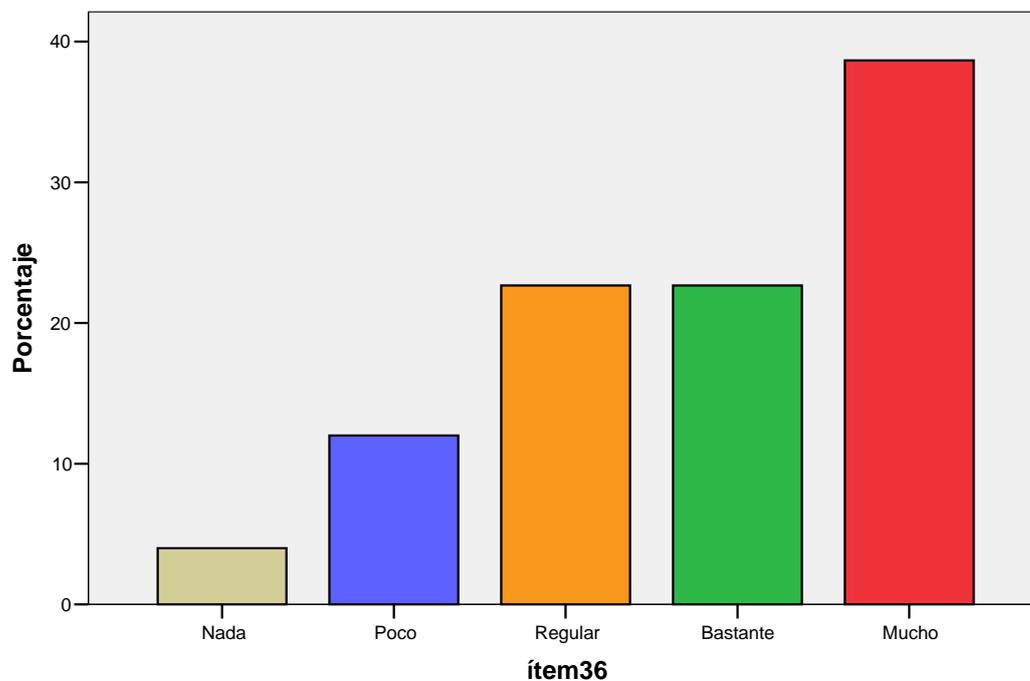
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	6,7	6,7	6,7
	Poco	1	1,3	1,3	8,0
	Regular	15	20,0	20,0	28,0
	Bastante	25	33,3	33,3	61,3
	Mucho	29	38,7	38,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Este es un buen ejemplo de un grupo heterogéneo, porque tenemos unos porcentajes repartidos entre los diferentes valores. Los encuestados han utilizado para contestar a este ítem todos los valores disponibles, sin obviar ninguno y su desviación típica es de 1,120, una desviación típica alta.

A un 38% de los encuestados le preocupa mucho (valor 5) no disponer de conocimientos, habilidades o estrategias que orienten su labor profesional hacia la filosofía de la interculturalidad, seguido de un 33,3% que le preocupa bastante no disponer de este material, frente a un 6,7% que no le preocupa nada.

La media es de 3,96; un valor que roza el “Bastante”, es decir, que en general a los encuestados les preocupa no disponer de recursos para afrontar la interculturalidad.

**Ítem 36: En la elaboración de proyectos de intervención prestamos especial atención en clarificar y unificar los criterios que permitan la aplicación de la interculturalidad.**



### Estadísticos

ítem36

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,80
Desv. típ.		1,197
Mínimo		1
Máximo		5

ítem36

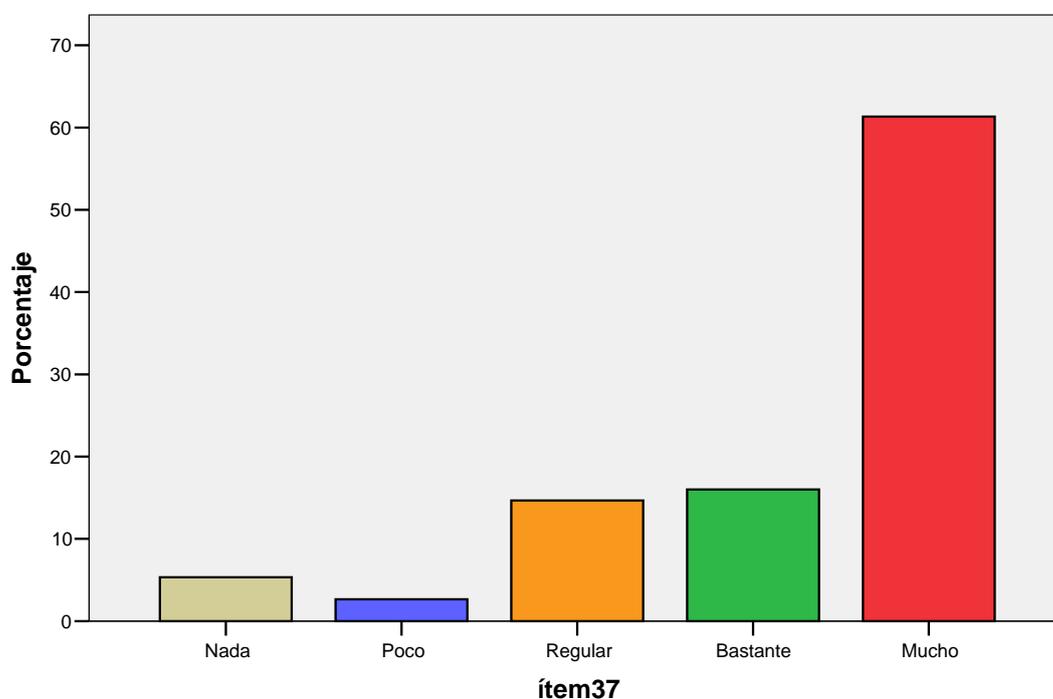
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	9	12,0	12,0	16,0
	Regular	17	22,7	22,7	38,7
	Bastante	17	22,7	22,7	61,3
	Mucho	29	38,7	38,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En este gráfico, y según se puede apreciar en la segunda tabla, existe un porcentaje que es compartido por los valores “Regular” y “Bastante”, con un 22,7% en ambos valores. El valor “Mucho” ocupa la cima de este comentario con un 38,7%, respecto al valor de “Nada” que ocupa un 4%.

En la elaboración de proyectos de intervención que permitan la aplicación de la interculturalidad, la media de la población encuestada es de 3,80; es decir que tienden a marcar los valores comprendidos entre el “Regular” y el “Bastante”.

Se trata de un grupo heterogéneo, pues es un grupo que ha repartido los porcentajes entre los distintos valores y su desviación típica es alta, con un 1,197%.

**Ítem 37: Me siento implicado/a en que la interculturalidad se desarrolle lo mejor posible en mi trabajo con personas inmigrantes.**



### Estadísticos

item37

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,25
Desv. típ.		1,140
Mínimo		1
Máximo		5

item37

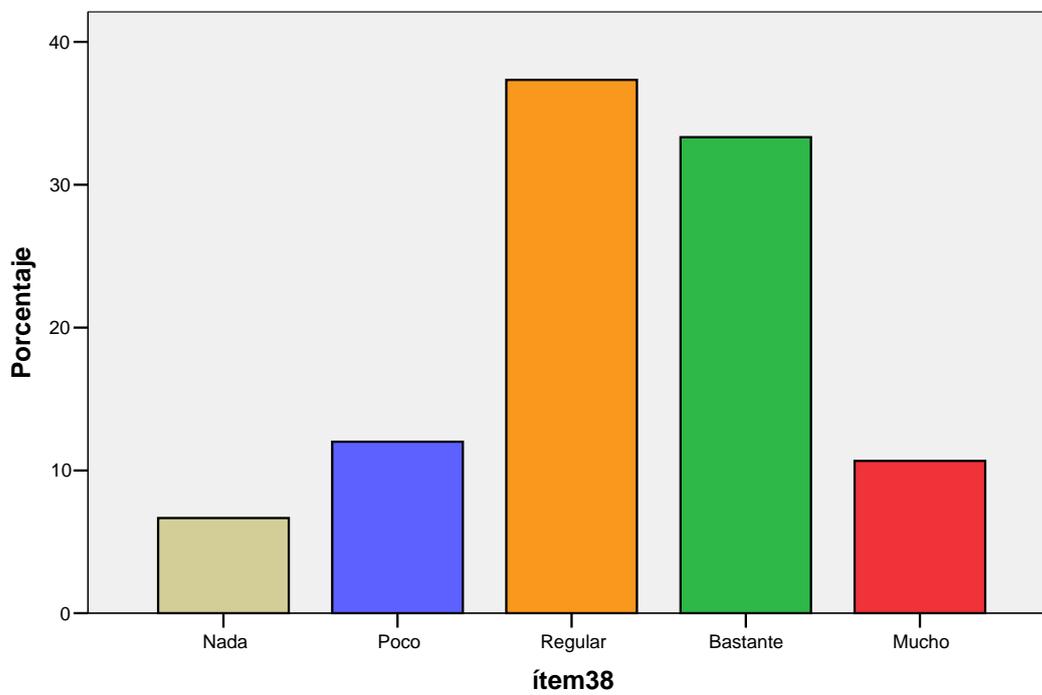
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	4	5,3	5,3	5,3
	Poco	2	2,7	2,7	8,0
	Regular	11	14,7	14,7	22,7
	Bastante	12	16,0	16,0	38,7
	Mucho	46	61,3	61,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La mayoría de los profesionales (61,3%), opina que se siente muy implicado/a (valor “Mucho”) en que la interculturalidad se desarrolle lo mejor posible en su trabajo con personas inmigrantes, seguido de un 16% que se siente bastante implicado.

Observamos que los profesionales han utilizado todos los valores de la escala, siendo el porcentaje para el 1 (valor “Nada”) de un 5,3% y de un 61,3% para el valor 5 (“Mucho”). La media en esta pregunta la encontramos entre los valores 4 y 5, en concreto un 4,25.

El grupo en general es heterogéneo, pues tiene una desviación típica alta (1,140) y los datos de los porcentajes se encuentran repartidos, aunque encontremos una mayoría que se decanta por un determinado valor, en concreto los profesionales que consideran muy importante (valor “Mucho”) este ítem.

**Ítem 38: Conozco metodologías suficientes para afrontar los retos de la interculturalidad.**



**Estadísticos**

ítem38

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,29
Desv. típ.		1,037
Mínimo		1
Máximo		5

ítem38

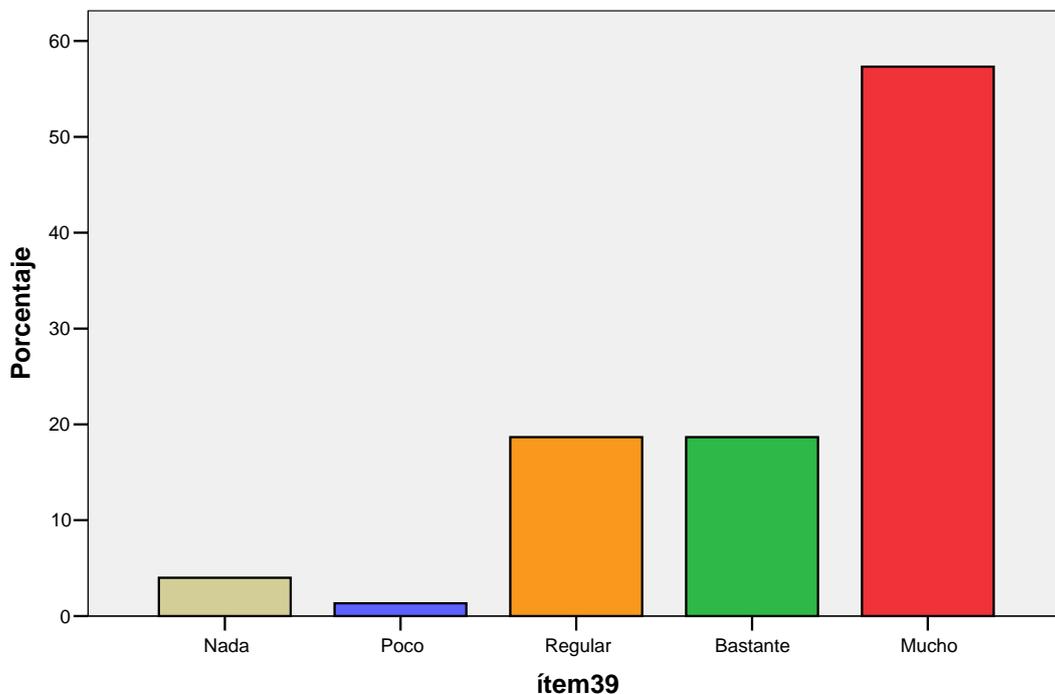
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	6,7	6,7	6,7
	Poco	9	12,0	12,0	18,7
	Regular	28	37,3	37,3	56,0
	Bastante	25	33,3	33,3	89,3
	Mucho	8	10,7	10,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La media en esta pregunta se encuentra entre los valores 3 y 4, es decir, que la población encuestada conoce entre “Regular” y “Bastante” las metodologías suficientes para afrontar los retos de la interculturalidad.

Se trata de un grupo heterogéneo, pues los profesionales han contestado a todos los valores sin obviar ninguno, los porcentajes se encuentran muy repartidos y su desviación típica es alta, con un 1,037.

Por último, cabría decir que un porcentaje del 37,3% considera que conoce “Regular” las metodologías para afrontar la interculturalidad, seguido de un 33,3% que las conoce “Bastante”, frente a un 6,7% que no conoce “Nada” de metodologías en referencia a esta temática.

**Ítem 39: Estoy dispuesto/a a realizar las modificaciones necesarias en mi metodología para dar respuestas a los problemas de las personas inmigrantes acordes con la filosofía de la interculturalidad.**



### Estadísticos

item39

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,24
Desv. típ.		1,063
Mínimo		1
Máximo		5

item39

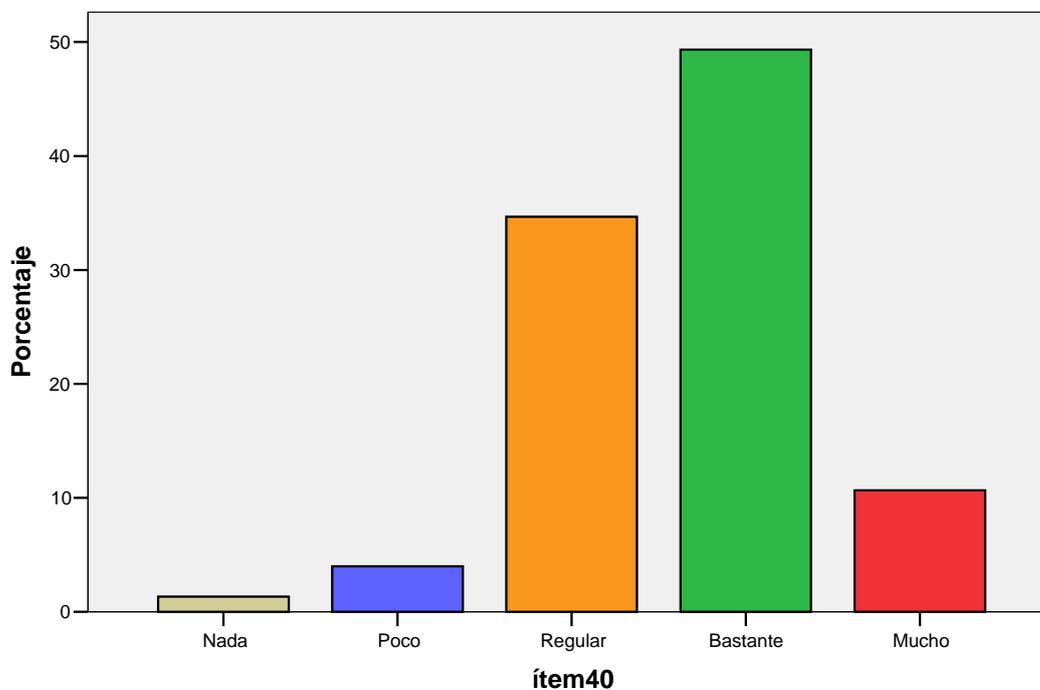
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	1	1,3	1,3	5,3
	Regular	14	18,7	18,7	24,0
	Bastante	14	18,7	18,7	42,7
	Mucho	43	57,3	57,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La mayoría de esta población (un 57,3%) se decanta por el valor “Mucho”, seguido de dos valores igualados en porcentajes (“Regular” y “Bastante”) con un 18,7% que están dispuestos a modificar su metodología para dar respuestas a los problemas de las personas inmigrantes acordes a la filosofía de la interculturalidad, pero no ocurre así con todos los profesionales, ya que un 4% no está “Nada” dispuesto a cambiar.

La media en este ítem es de 4,24; ello quiere decir que los profesionales implicados en la temática de la interculturalidad, en general, y de esta pregunta en particular, se encuentran entre los valores “Bastante” y “Mucho”; por tanto se puede decir que un porcentaje alto está dispuesto a hacer modificaciones en sus metodologías, y obtenemos porcentajes mínimos (4% y 1,3% respectivamente) los que no están “Nada” o “Poco” dispuestos a cambiar en su modo de trabajar.

El grupo es heterogéneo, ya que su desviación típica es 1,063; los encuestados han contestado a todos los valores, y los porcentajes están repartidos, a pesar que exista una tendencia a la homogeneidad al contestar el valor 5 (“Mucho”), con un 57,3%.

**Ítem 40: Considero que en nuestros proyectos de trabajo con personas inmigrantes se ha conseguido un nivel suficiente de colaboración entre todos los profesionales implicados.**



#### Estadísticos

ítem40

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,64
Desv. típ.		0,782
Mínimo		1
Máximo		5

ítem40

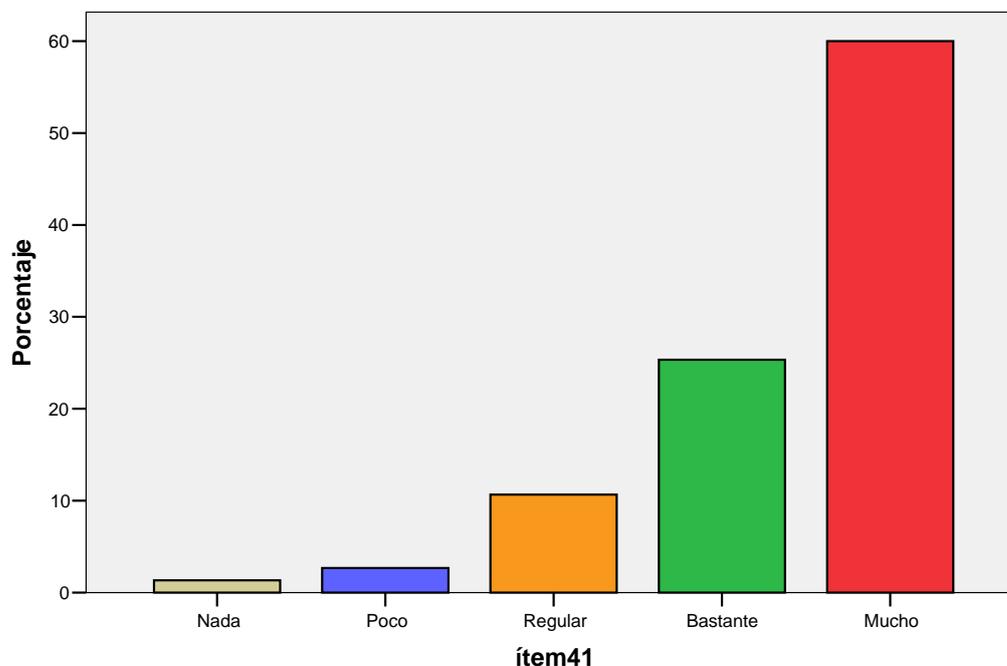
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	3	4,0	4,0	5,3
	Regular	26	34,7	34,7	40,0
	Bastante	37	49,3	49,3	89,3
	Mucho	8	10,7	10,7	100,0
Total		75	100,0	100,0	

Un 49,3% de los encuestados considera que en sus proyectos de trabajo con personas inmigrantes se ha conseguido un nivel suficiente de colaboración entre todos los profesionales implicados (valor “Bastante”); éste porcentaje va seguido de un 34,7% que lo considera “Regular” y tan sólo un 10,7% cree que ha sido “Mucho” el nivel de colaboración entre todos los profesionales implicados.

Los profesionales han utilizado todos los valores, aunque hay tendencia a contestar los valores 3 y 4; por lo tanto la media de los valores que los profesionales han marcado en los cuestionarios se encuentra entre los valores “Regular” y “Bastante”, siendo ésta de un 3,64.

Estamos hablando de un grupo homogéneo, pero tiende a la heterogeneidad, pues su desviación típica es de 0,782; es una desviación típica baja, pues, a pesar de que los profesionales han contestado a todos los valores se observa una cierta tendencia a considerar “Regular” y “Bastante” el nivel de colaboración entre los profesionales implicados en sus proyectos de trabajo con personas inmigrantes.

**Ítem 41: Creo que los profesionales que trabajan con personas inmigrantes deben recibir necesariamente una formación específica sobre la teoría y la práctica de la interculturalidad.**



#### Estadísticos

ítem41

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,40
Desv. típ.		0,885
Mínimo		1
Máximo		5

ítem41

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	2	2,7	2,7	4,0
	Regular	8	10,7	10,7	14,7
	Bastante	19	25,3	25,3	40,0
	Mucho	45	60,0	60,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

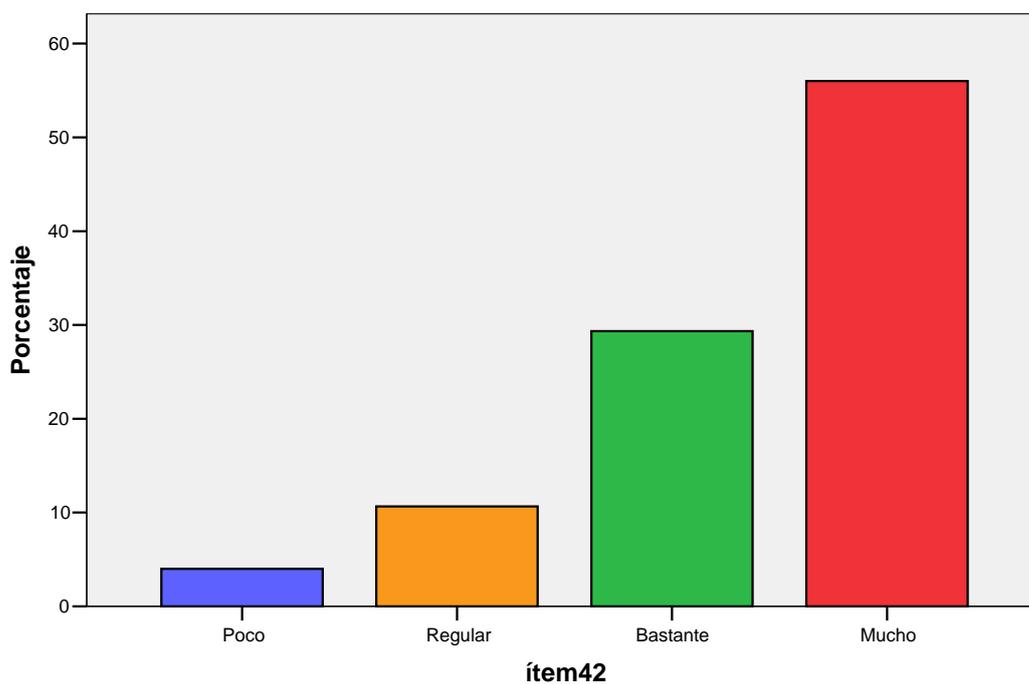
La mayoría, con un 60% de los encuestados, considera muy importante (valor “Mucho”) que los profesionales que trabajan con personas inmigrantes deban recibir necesariamente una formación específica sobre la teoría y la práctica de la

interculturalidad, seguido de un 25,3% que considera esta cuestión como “Bastante” relevante.

Por lo tanto, los mayores porcentajes se encuentran entre los valores “Bastante” y “Mucho”, siendo la media de 4,40.

Estamos hablando de un grupo de profesionales que ha contestado a todos los valores y que tiende a ser heterogéneo, pues su desviación típica, en este caso, es de 0,885; pero se aprecia en el gráfico que el grupo es homogéneo en lo que respecta al valor “Mucho”, pues la mayoría de los encuestados ha preferido marcar ese valor para contestar a este ítem.

**Ítem 42: Y creo conveniente la formación continua a través de cursos, seminarios, asesoramiento en la práctica, grupos de trabajo, etc.**



### Estadísticos

item42

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,37
Desv. típ.		0,835
Mínimo		2
Máximo		5

item42

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	3	4,0	4,0	4,0
	Regular	8	10,7	10,7	14,7
	Bastante	22	29,3	29,3	44,0
	Mucho	42	56,0	56,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

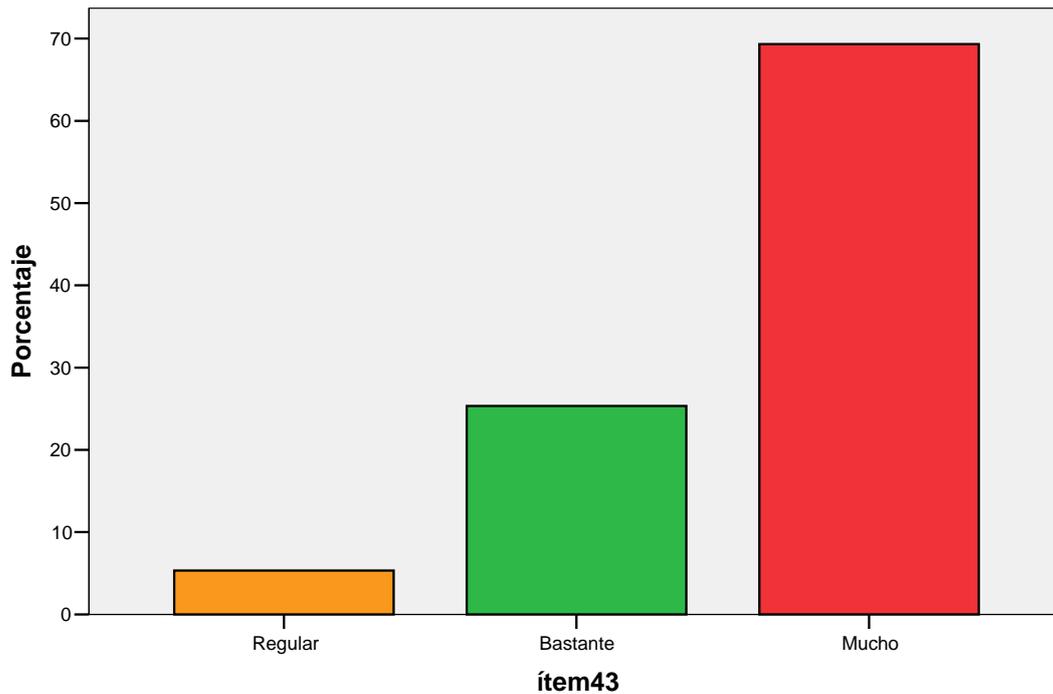
En este gráfico se aprecia que falta el valor “Nada”, que los profesionales encuestados no lo han marcado ni una sola vez, lo que quiere decir que ninguno de los encuestados considera nada importante la formación continua. Y encontramos un 56% de los profesionales que cree conveniente la formación continua a través de cursos, seminarios, asesoramiento en la práctica, grupos de trabajo, etc.,seguidos de un 29,3% que considera esta formación “Bastante” importante.

Los valores que han sido marcados el mayor número de veces han sido el 4 y 5, es decir, la media se encuentra entre el “Bastante” y el “Mucho”, siendo ésta de 4,37.

El grupo de población que ha contestado a este ítem tiende a ser heterogéneo, pues su desviación típica es de 0,835. Pero el grupo es homogéneo en lo que respecta a que ninguno de los encuestados ha marcado el valor “Nada”, por eso decimos que es homogéneo en cuanto a la negación de ese valor.

### 3.3. Objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes

#### Ítem 43: Prevenir y compensar dificultades de adaptación social.



#### Estadísticos

ítem43

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,64
Desv. típ.		0,584
Mínimo		3
Máximo		5

ítem43

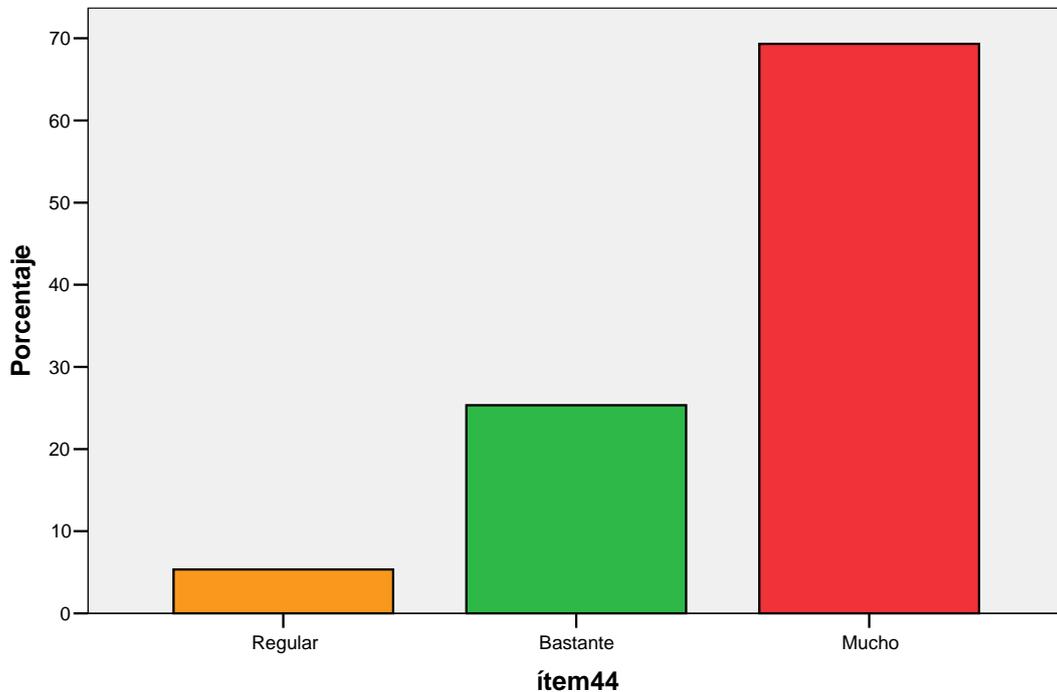
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	4	5,3	5,3	5,3
	Bastante	19	25,3	25,3	30,7
	Mucho	52	69,3	69,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Con un simple vistazo a este gráfico se puede apreciar que el grupo de encuestados respondió de manera homogénea. Los profesionales no han contestado los valores 1 y 2 (“Nada” y “Poco”) y un porcentaje elevado (69,3%), la mayoría, considera (marcando el valor “Mucho”) muy importante prevenir y compensar dificultades de adaptación social como objetivo de actuación profesional.

También el segundo valor con mayor porcentaje, con un 25,3%, considera este objetivo de actuación profesional bastante importante. Por lo tanto los valores que han sido marcados el mayor número de veces corresponden a “Bastante” y “Mucho”; con ello queremos señalar que la media es de 4,64.

La desviación típica es de 0,584, es decir, una desviación típica baja, un grupo homogéneo.

**Ítem 44: Favorecer la autonomía de las personas.**



### Estadísticos

item44

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,64
Desv. típ.		0,584
Mínimo		3
Máximo		5

item44

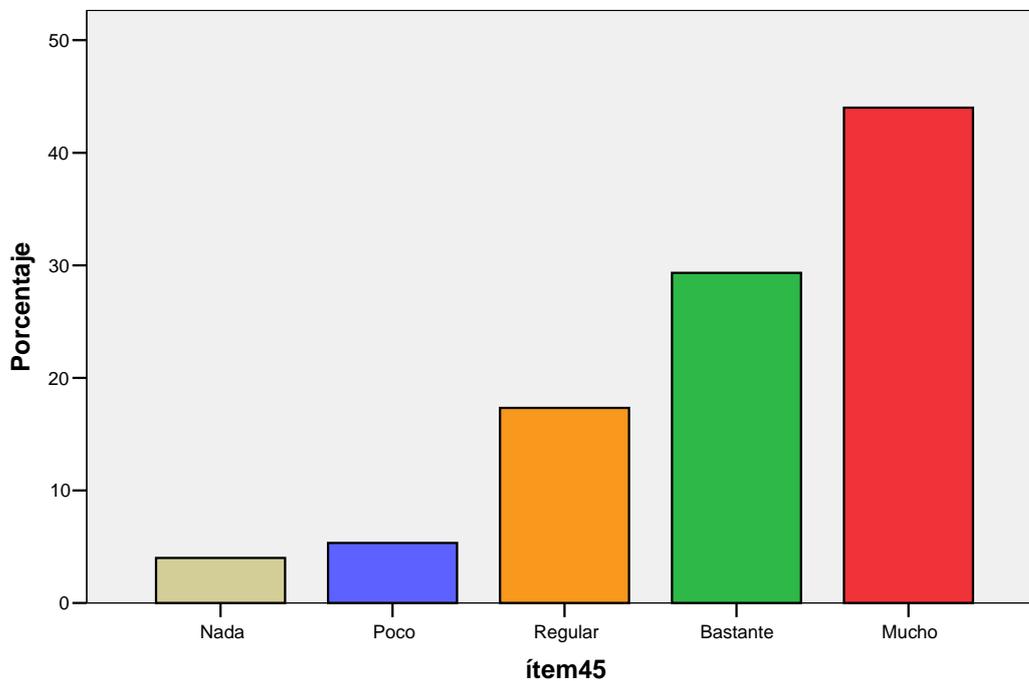
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	4	5,3	5,3	5,3
	Bastante	19	25,3	25,3	30,7
	Mucho	52	69,3	69,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Casualidades de la estadística, en este ítem encontramos los mismos valores que en el anterior. La mayoría de los profesionales (69,3%) considera que favorecer la autonomía de las personas es un objetivo de actuación profesional muy importante (valor “Mucho”).

Estamos ante un grupo cuya desviación típica es baja, es decir, que el grupo se comporta de manera homogénea en la respuesta a este ítem; no ha contestado a los dos primeros valores de la escala, y la mayoría ha contestado el valor “Mucho”, como se puede apreciar en la tabla y en los gráficos que le siguen.

La media por tanto se encuentra entre los valores “Bastante” y “Mucho”, siendo ésta de 4,64, es decir, que la mayoría de los profesionales encuestados ha marcado los valores 4 y 5; considerando este objetivo de actuación profesional “Bastante” y muy relevante (valor “Mucho”).

**Ítem 45: Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.**



**Estadísticos**

ítem45

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,04
Desv. típ.		1,096
Mínimo		1
Máximo		5

ítem45

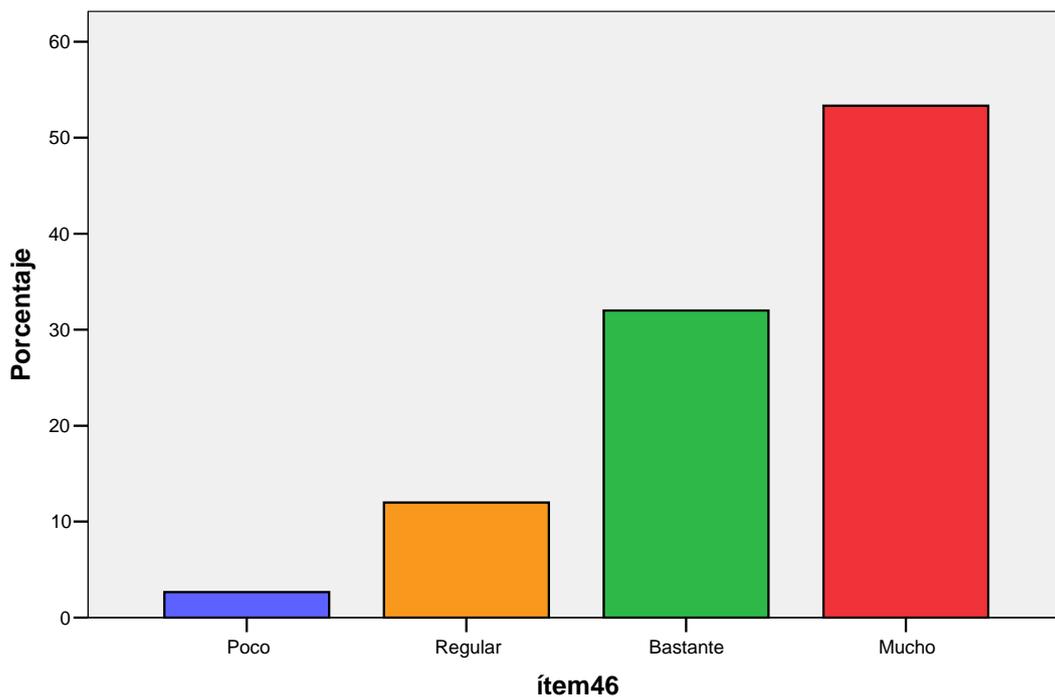
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	4	5,3	5,3	9,3
	Regular	13	17,3	17,3	26,7
	Bastante	22	29,3	29,3	56,0
	Mucho	33	44,0	44,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En esta pregunta los porcentajes se encuentran muy repartidos y los profesionales han contestado a todos los valores sin obviar ninguno; lo que queremos decir es que el grupo de encuestados es muy heterogéneo, siendo su desviación típica de 1,096.

El porcentaje más elevado que encontramos en la segunda tabla es el que considera que desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica es importante (valor “Mucho”), con un 44%, seguido de los encuestados que lo consideran “Bastante” importante (con un 29,3%).

La media se sitúa entre los valores “Bastante” y “Mucho”, siendo ésta de 4,04.

#### Ítem 46: Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en el entorno social.



### Estadísticos

item46

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,36
Desv. típ.		0,799
Mínimo		2
Máximo		5

item46

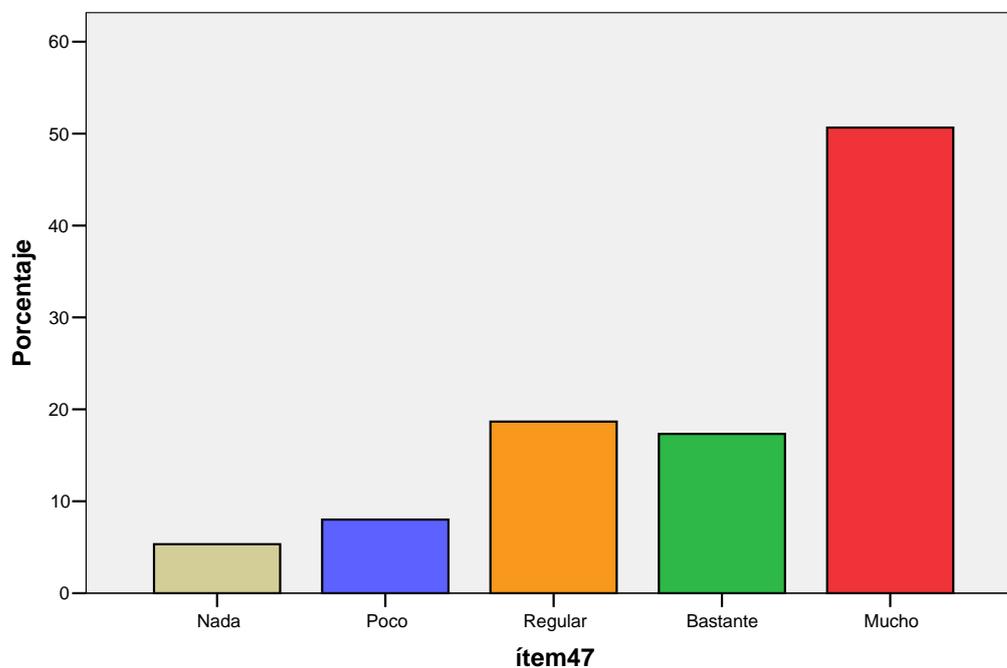
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	2,7	2,7	2,7
	Regular	9	12,0	12,0	14,7
	Bastante	24	32,0	32,0	46,7
	Mucho	40	53,3	53,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Apreciamos que la población encuestada no ha marcado el valor “Nada” en ningún cuestionario, por lo tanto el valor mínimo que aparece en el gráfico y en las tablas que le siguen es el de “Poco”, con un 2,7%.

Más de la mitad de los profesionales (un 53,3%) considera muy (valor “Mucho”) importante potenciar la búsqueda de la información y comprensión en el entorno social como uno de los objetivos de actuación profesional, seguido este porcentaje de un 32% que lo considera bastante importante.

La media es de 4,36, es decir, que la mayor parte de los encuestados ha utilizado los valores comprendidos entre el 4 y el 5. Estamos hablando de un grupo homogéneo, que parece tender hacia la heterogeneidad, pero ninguno de los encuestados ha utilizado en valor 1, por lo tanto el grupo está de acuerdo en no utilizar ese valor. Su desviación típica es de 0,799.

**Ítem 47: Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad.**



**Estadísticos**

ítem47

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,00
Desv. típ.		1,230
Mínimo		1
Máximo		5

ítem47

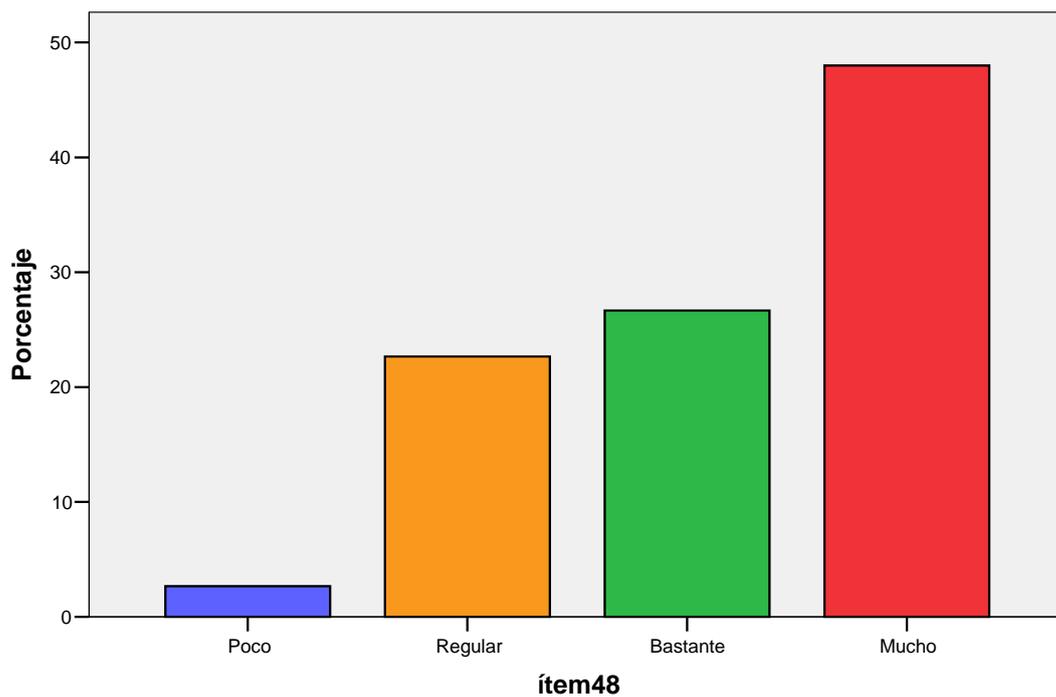
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	4	5,3	5,3	5,3
	Poco	6	8,0	8,0	13,3
	Regular	14	18,7	18,7	32,0
	Bastante	13	17,3	17,3	49,3
	Mucho	38	50,7	50,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Un 50,7 % de los profesionales encuestados considera (otorgándole el valor 5) muy importante el desarrollo del espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad como objetivo de actuación profesional con personas inmigrantes.

Estamos ante un grupo heterogéneo, pues los porcentajes están muy repartidos, a excepción del ya comentado, todos los profesionales han utilizado los valores de la escala sin obviar ninguno de ellos, y su desviación típica es alta, en concreto es de 1,230. Por lo tanto el grupo es heterogéneo; pero, dentro de su heterogeneidad, encontramos que la mayoría tiende a marcar en los cuestionarios el valor 5 (“Mucho”).

Estamos ante una media exacta, como se puede apreciar en la primera tabla de esta pregunta, es de 4 (“Bastante”), es decir que la media considera bastante importante el desarrollo del espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad como uno de los objetivos de actuación profesional.

#### **Ítem 48: Favorecer la participación de las personas.**



### Estadísticos

item48

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,20
Desv. típ.		0,885
Mínimo		2
Máximo		5

item48

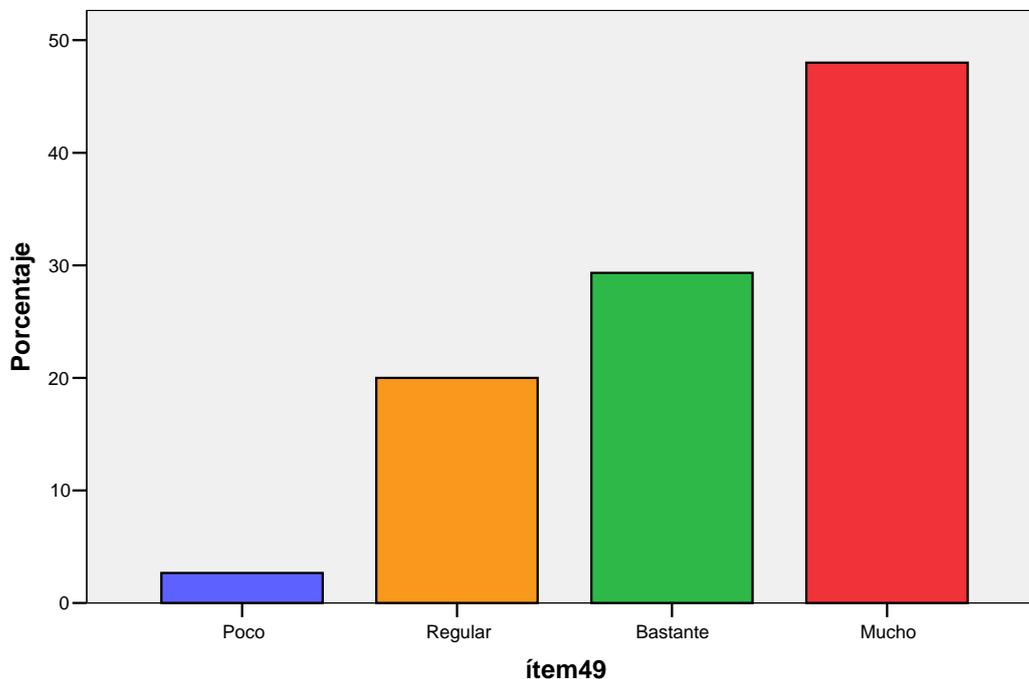
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	2,7	2,7	2,7
	Regular	17	22,7	22,7	25,3
	Bastante	20	26,7	26,7	52,0
	Mucho	36	48,0	48,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Este grupo de encuestados tiende a la heterogeneidad, siendo su desviación típica de 0,888. El grupo ha preferido no utilizar el valor más pequeño de la escala y en su lugar el valor mínimo que encontramos es el de “Poco”.

Un 48% de los profesionales cree que favorecer la participación de las personas es muy importante, seguidos de los que consideran bastante importante este objetivo de actuación profesional con un 26,7%.

La media de los profesionales encuestados al contestar esta pregunta es de 4,20; es decir, que se encuentra entre los valores “Bastante” y “Mucho”.

**Ítem 49: Mejorar las competencias y aptitudes de las personas.**



**Estadísticos**

ítem49

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,23
Desv. típ.		0,863
Mínimo		2
Máximo		5

**ítem49**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	2,7	2,7	2,7
	Regular	15	20,0	20,0	22,7
	Bastante	22	29,3	29,3	52,0
	Mucho	36	48,0	48,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

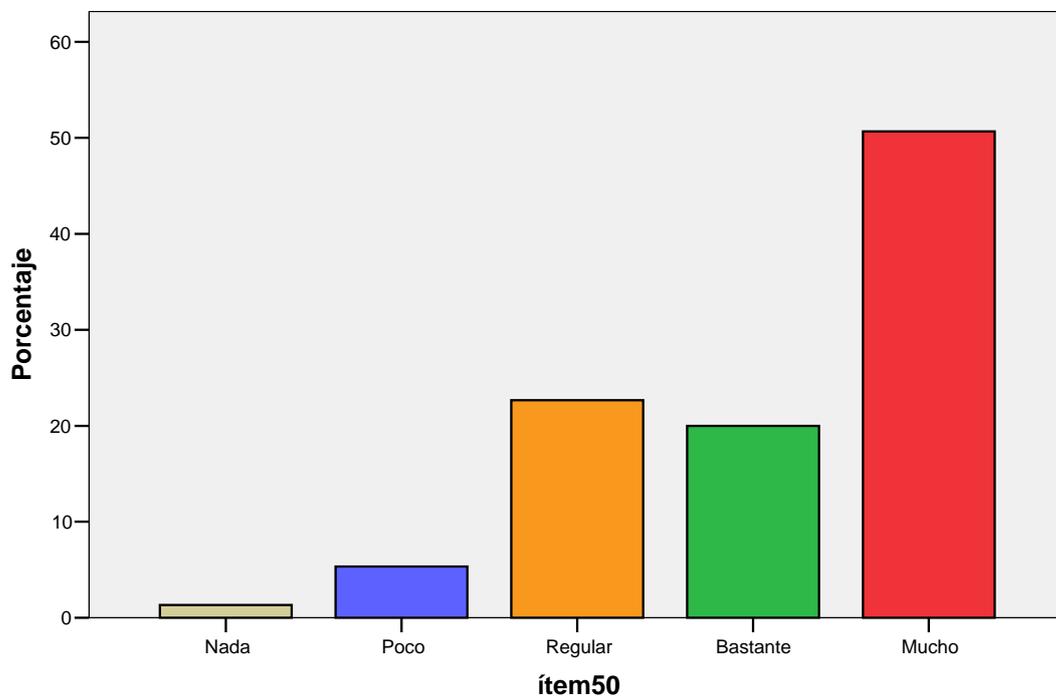
También están de acuerdo los encuestados en no marcar el valor 1, repercutiendo en el valor “Poco” que se convierte en el mínimo contestado con un 2,7%. En la segunda tabla se puede apreciar que un 48% de los encuestados consideran muy importante (valor “Mucho”) el mejorar las competencias y aptitudes de las personas

como objetivo de actuación profesional; este porcentaje va seguido de los que lo consideran bastante importante con un 29,3%.

La media estaría entre los valores 4 y 5, que consideran este objetivo de actuación importante (“Bastante” y “Mucho”), con un 4,23.

Estaríamos ante una población que tiende a la heterogeneidad, pues su desviación típica es de 0,863, pero todos los profesionales están de acuerdo en no responder al valor “Nada”, ya que no aparece ni en el gráfico ni en las tablas que le siguen, por lo tanto que el grupo es homogéneo al no contestar ese valor.

#### Ítem 50: Fomentar el cambio y la transformación social.



### Estadísticos

item50

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,13
Desv. típ.		1,031
Mínimo		1
Máximo		5

item50

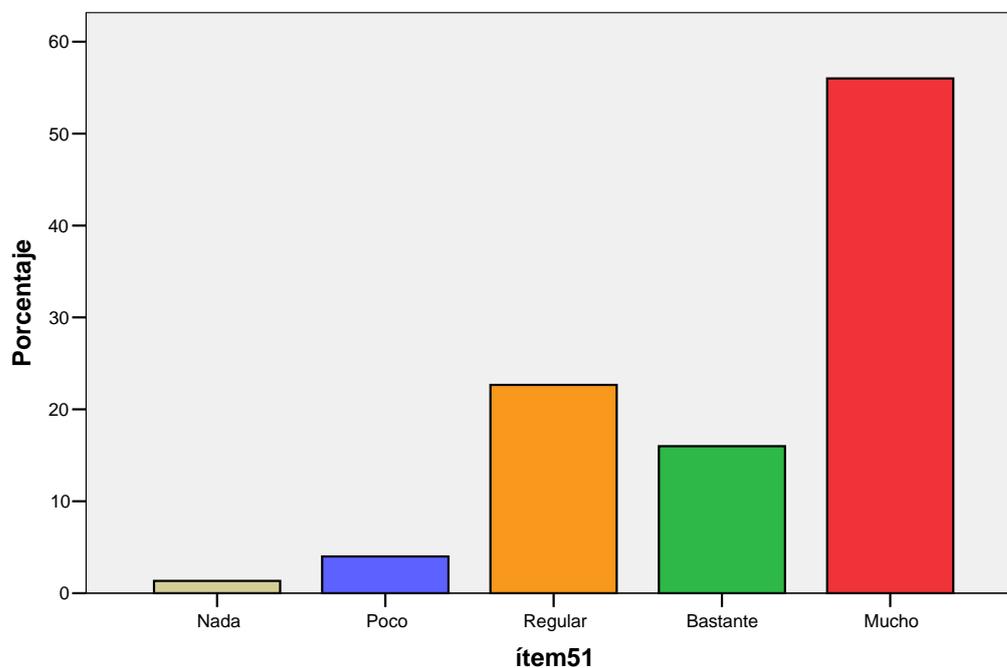
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	4	5,3	5,3	6,7
	Regular	17	22,7	22,7	29,3
	Bastante	15	20,0	20,0	49,3
	Mucho	38	50,7	50,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Un 50,7% de los encuestados considera importante, otorgándole el valor de 5 (“Mucho”), el objetivo de actuación profesional de fomentar el cambio y la transformación social, seguidos de unos porcentajes muy repartidos como son los que lo consideran “Regular” (22,7%) y los profesionales que consideran este objetivo “Bastante” con un porcentaje de 20%.

Entre el valor “Bastante” y “Mucho”, se encuentra la media de esta población de profesionales en relación a este objetivo de actuación profesional con personas inmigrantes. Y como se puede apreciar en la primera tabla, la media es de 4,13.

Estamos ante un grupo heterogéneo, pues su desviación típica es de 1,031. Pero dentro de su heterogeneidad, encontramos una tendencia homogénea en referencia al valor “Mucho”, siendo éste de un porcentaje de 50,7.

**Ítem 51: Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.**



**Estadísticos**

ítem51

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,21
Desv. típ.		1,017
Mínimo		1
Máximo		5

ítem51

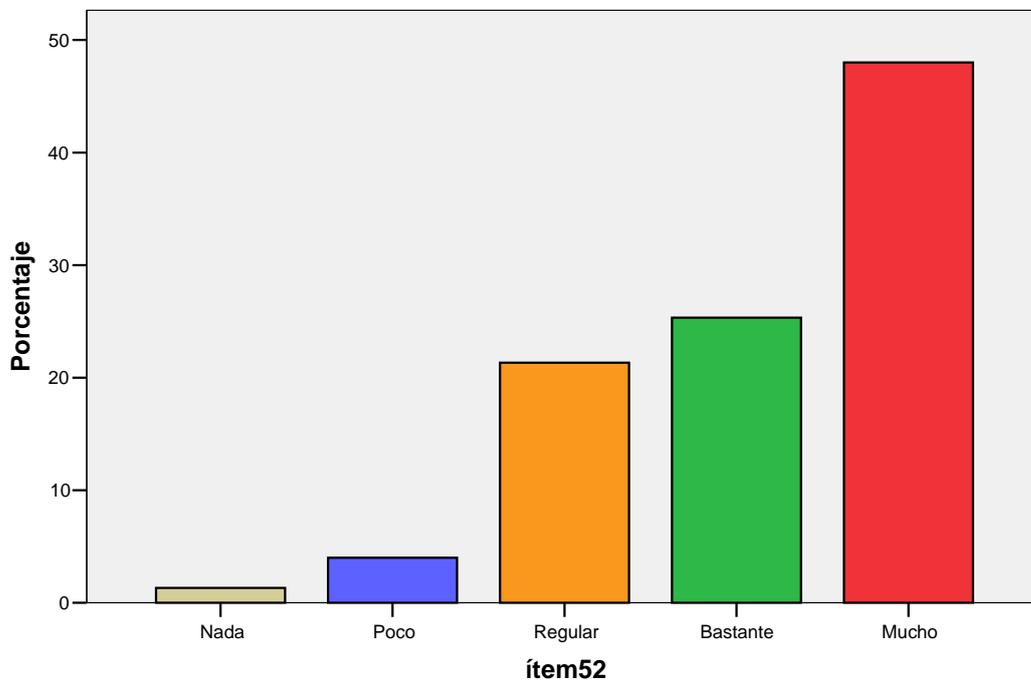
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	3	4,0	4,0	5,3
	Regular	17	22,7	22,7	28,0
	Bastante	12	16,0	16,0	44,0
	Mucho	42	56,0	56,0	100,0
Total		75	100,0	100,0	

Los profesionales encuestados califican a este objetivo de favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral institucional y comunitario entre los valores “Bastante” y “Mucho”, en concreto estamos hablando de una media de 4,21.

Un 56% de los encuestados considera importante (valor “Mucho”) este objetivo de actuación profesional con personas inmigrantes; un 22,7% considera este objetivo como “Regular”, y el resto de los porcentajes se encuentran repartidos entre los valores de la escala.

Nos encontramos ante una población heterogénea, ya que como se puede apreciar en la primera tabla, su desviación típica es de 1,017; esta población ha contestado todos los valores de la escala con distintos porcentajes; pero dentro de su heterogeneidad encontramos una característica homogénea al contestar un 56% de la población el valor 5 (“Mucho”).

### Ítem 52: Contribuir a la creación y consolidación del tejido social asociativo.



### Estadísticos

item52

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,15
Desv. típ.		0,982
Mínimo		1
Máximo		5

item52

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	3	4,0	4,0	5,3
	Regular	16	21,3	21,3	26,7
	Bastante	19	25,3	25,3	52,0
	Mucho	36	48,0	48,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

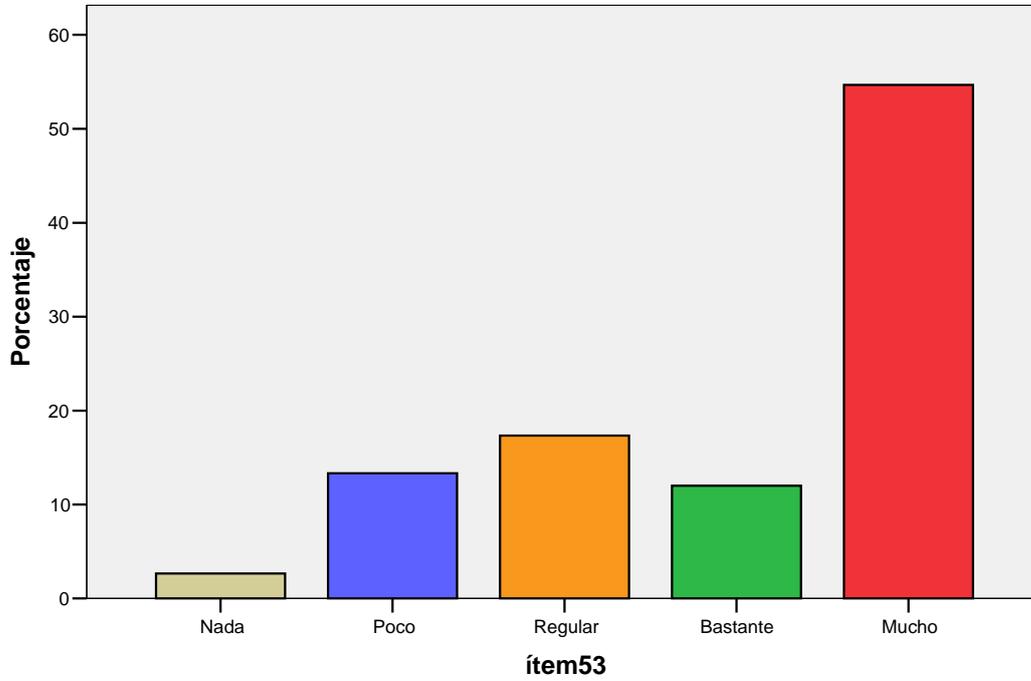
Esta población roza la heterogeneidad, ya que su desviación típica, es de 0,982.

Los porcentajes están muy repartidos, pero observamos que un 48% de los profesionales considera que contribuir a la creación y consolidación del tejido social asociativo es un objetivo de actuación profesional con personas inmigrantes muy importante, otorgándole el valor “Mucho”. Seguido de un 25% que lo considera bastante importante (valor 4).

4,15 es la media al contestar a este objetivo de actuación profesional. Ello quiere decir que entre los valores “Bastante” y “Mucho” se encuentra la mayoría de las respuestas de los profesionales, entre los valores 4 y 5.

### 3.4. Funciones

#### Ítem 53: Educativa.



#### Estadísticos

ítem53

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,03
Desv. típ.		1,230
Mínimo		1
Máximo		5

ítem53

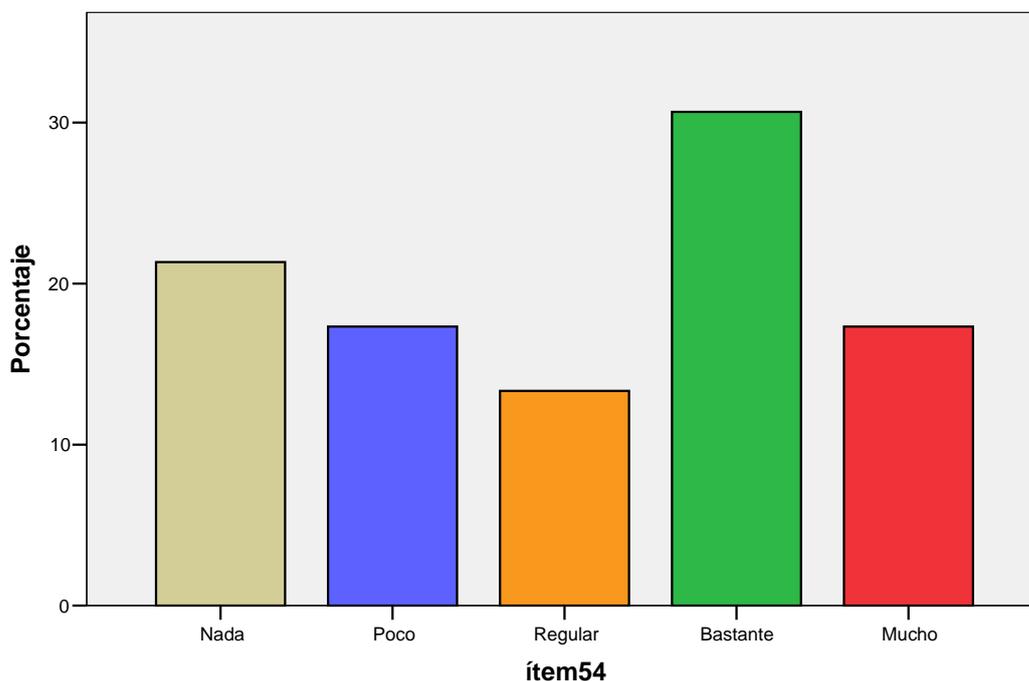
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2,7	2,7	2,7
	Poco	10	13,3	13,3	16,0
	Regular	13	17,3	17,3	33,3
	Bastante	9	12,0	12,0	45,3
	Mucho	41	54,7	54,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La mayoría (con un 54,7%) considera la función educativa muy (valor 5) importante, pero los porcentajes que le siguen están muy repartidos, como por ejemplo los que consideran “Regular” esta función educativa, con un 17,3%.

Estamos ante una población heterogénea, pues su desviación típica es de 1,230; esto quiere decir que no todos los profesionales opinan de la misma manera en lo que respecta a si consideran relevante o no la función educativa en el trabajo con personas inmigrantes.

La media es de 4,04; es decir, los encuestados prefieren responder entre los valores “Bastante” y “Mucho”. Recordemos que es un grupo heterogéneo, pero observamos en el gráfico y en las tablas que le siguen que dentro de esa heterogeneidad existe una tendencia homogénea al contestar el valor “Mucho”, con un 54,7% del total de la población encuestada.

#### Ítem 54: Docente (en determinados ámbitos).



### Estadísticos

item54

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,05
Desv. típ.		1,432
Mínimo		1
Máximo		5

item54

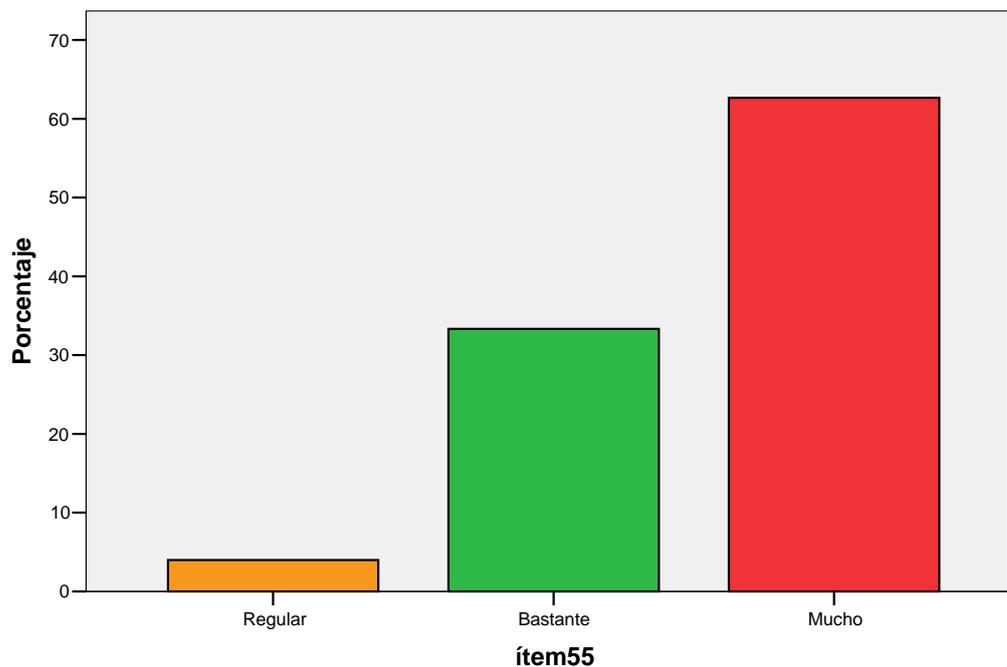
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	16	21,3	21,3	21,3
	Poco	13	17,3	17,3	38,7
	Regular	10	13,3	13,3	52,0
	Bastante	23	30,7	30,7	82,7
	Mucho	13	17,3	17,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La función docente (en determinados ámbitos), es una función que no la comparten todos los profesionales encuestados; así encontramos el mayor porcentaje en el “Bastante” (30%), pero seguido del “Nada” (21%). Como se puede apreciar, los porcentajes se encuentran muy repartidos en lo que respecta a la función docente.

La media es de 3,05. Y nos encontramos ante una población muy heterogénea, ya que, como se puede apreciar en la primera tabla, su desviación típica supera con creces el valor 1 que tomamos como referencia, en concreto, estamos hablando de una desviación típica de 1,432.

Con estos datos y porcentajes disponibles podemos considerar que nuestros profesionales son muy heterogéneos, en lo que respecta a la valoración de la función docente, y prueba de ello lo tenemos en los porcentajes comentados anteriormente.

## Ítem 55: Informativa, de asesoramiento, orientadora...



### Estadísticos

ítem55

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,59
Desv. típ.		0,572
Mínimo		3
Máximo		5

ítem55

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	3	4,0	4,0	4,0
	Bastante	25	33,3	33,3	37,3
	Mucho	47	62,7	62,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

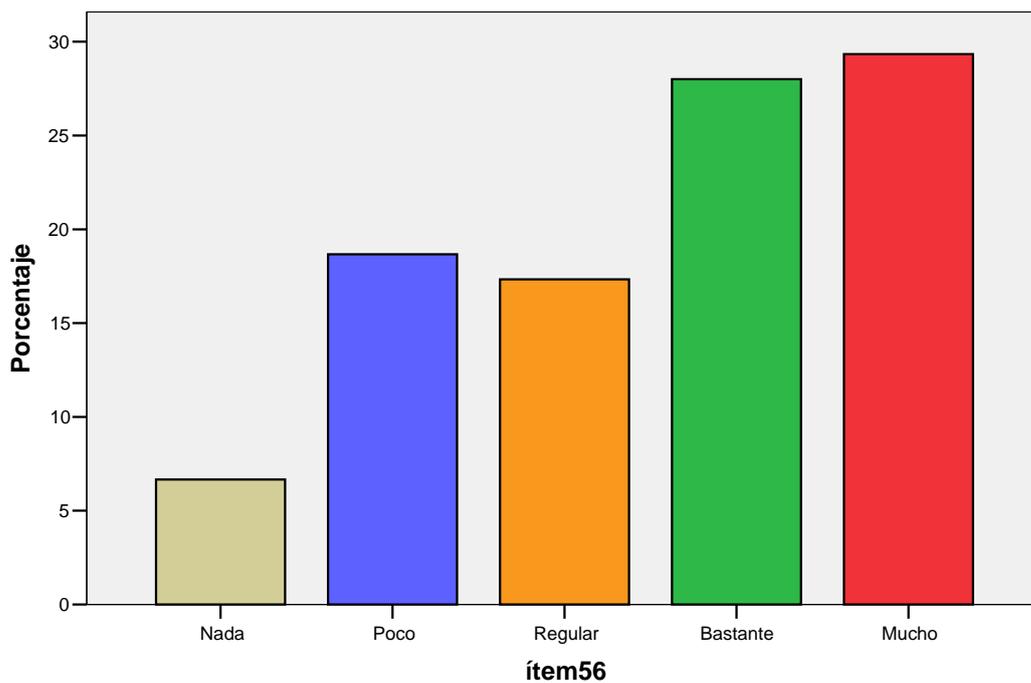
Al contemplar el gráfico se puede apreciar que faltan dos valores, el valor “Nada” y el valor “Poco”, por lo tanto, con tan sólo este dato ya podemos decir que se trata de una población homogénea, porque los profesionales están de acuerdo en no utilizar ninguno de estos dos valores. Por tanto el valor mínimo que encontramos es el

que considera que la función informativa, de asesoramiento, orientadora, etc., es “Regular”, con un porcentaje de 4%. Y para corroborar esta homogeneidad, un 62,7 % de los profesionales considera esta función muy importante (valor “Mucho”).

Por tanto la media se encuentra entre los valores “Bastante” y “Mucho”, es decir, entre los valores 4 y 5, en concreto es de 4,59.

La desviación típica es de 0,572. Se trata de una población homogénea.

### Ítem 56: De animación y dinamización de grupos.



#### Estadísticos

ítem56

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,55
Desv. típ.		1,277
Mínimo		1
Máximo		5

item56

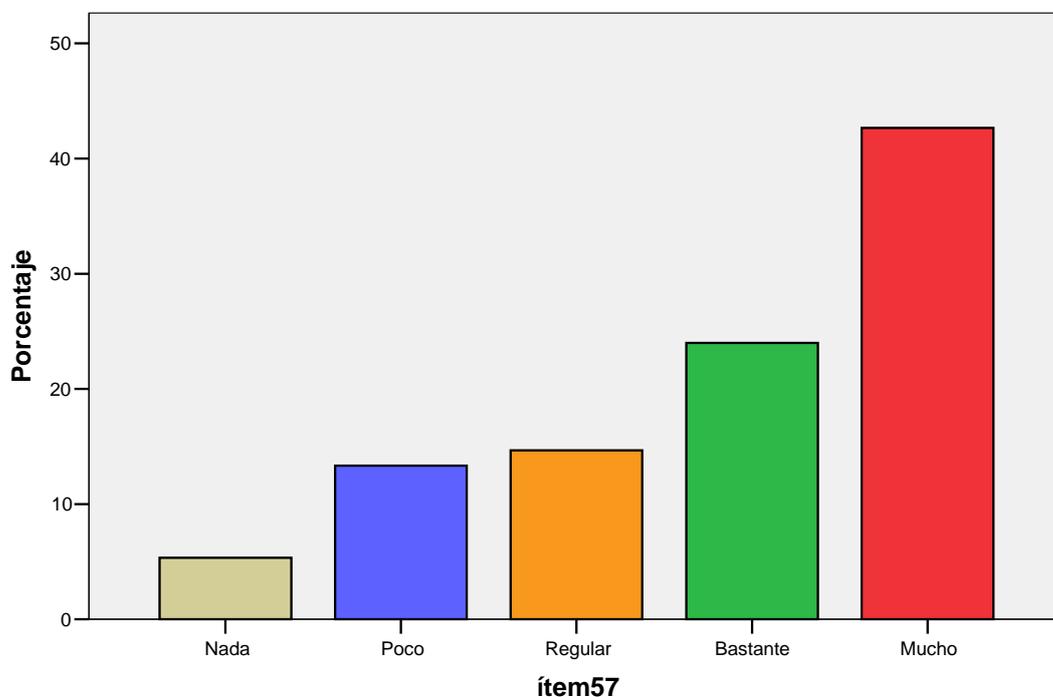
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	6,7	6,7	6,7
	Poco	14	18,7	18,7	25,3
	Regular	13	17,3	17,3	42,7
	Bastante	21	28,0	28,0	70,7
	Mucho	22	29,3	29,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Quando se pregunta a los profesionales sobre la función de animación y dinamización de grupos, contestan heterogéneamente y con porcentajes muy repartidos, como por ejemplo, un 29% considera esta función importante (valor 5), y el porcentaje que le sigue es de 28% que lo considera bastante importante; al igual ocurre con los valores “Regular” y “Poco” que se separan en apenas unas décimas de porcentaje (17,3% y 17,7%, respectivamente).

La media que considera esta función relevante es de 3,55.

Es un grupo que ha utilizado todos los valores de la escala. La desviación típica es alta, de 1,277; es decir, que se trata de un grupo de profesionales muy heterogéneo, ya que los distintos profesionales no se han decantado por un valor en particular y han utilizados todos los valores con porcentajes muy repartidos.

**Ítem 57: Organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención.**



**Estadísticos**

ítem57

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,85
Desv. típ.		1,259
Mínimo		1
Máximo		5

ítem57

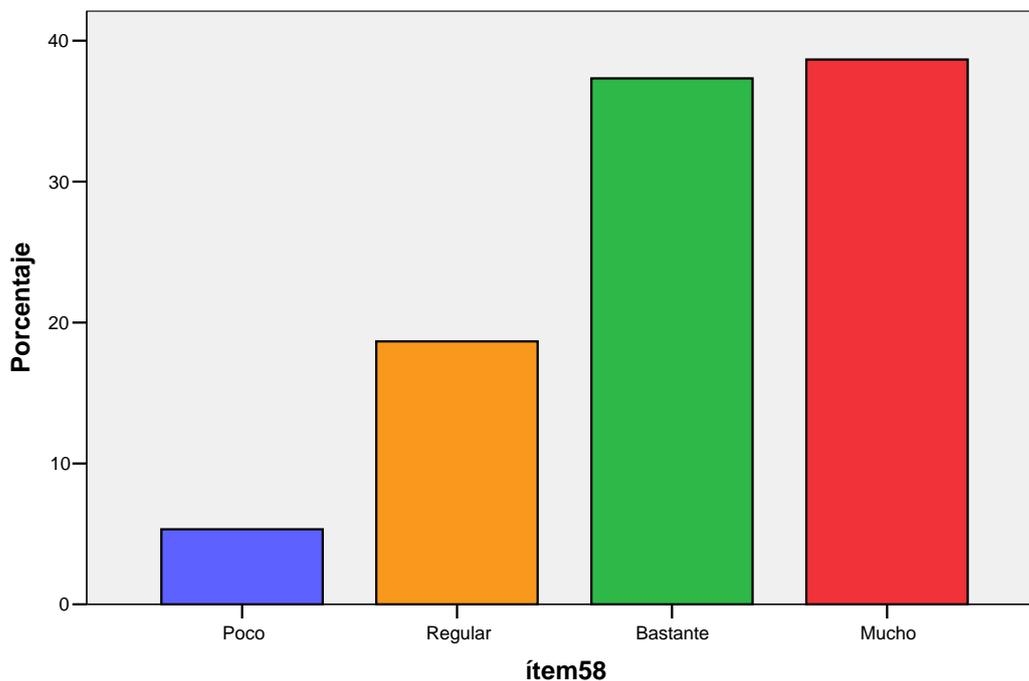
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	4	5,3	5,3	5,3
	Poco	10	13,3	13,3	18,7
	Regular	11	14,7	14,7	33,3
	Bastante	18	24,0	24,0	57,3
	Mucho	32	42,7	42,7	100,0
Total		75	100,0	100,0	

La media en la función de organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención es de 3,85. Con ello queremos señalar, que la media se encuentra entre los valores “Regular” y “Bastante”.

El mayor porcentaje encontrado en la segunda tabla es del 42%, correspondiente a los profesionales que considera esta función de organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención, muy (valor “Mucho”) importante. Frente a un 5,3% que considera esta función nada importante. Hay también un porcentaje del 24% que considera bastante importante esta función.

La desviación típica es alta, en concreto es de 1,259. Un valor que nos dice que nos encontramos ante unos profesionales muy heterogéneos, no todos opinan de la misma manera cuando les preguntamos por esta función.

### Ítem 58: Gestión y administración.



### Estadísticos

item58

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,09
Desv. típ.		0,888
Mínimo		2
Máximo		5

item58

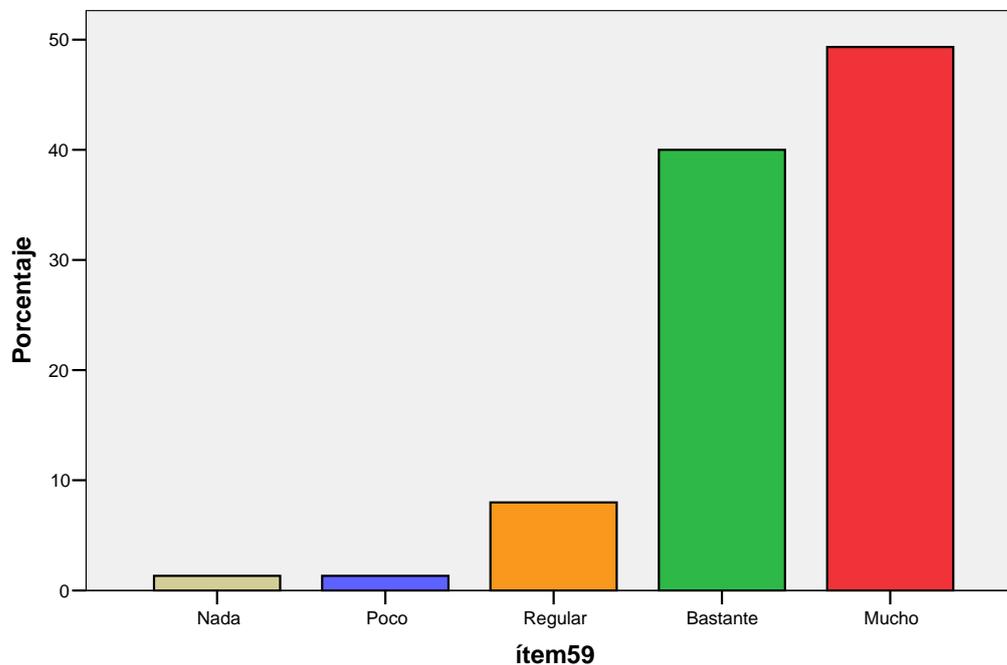
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	4	5,3	5,3	5,3
	Regular	14	18,7	18,7	24,0
	Bastante	28	37,3	37,3	61,3
	Mucho	29	38,7	38,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Observamos en un primer momento que los valores más bajos (“Nada y Poco”) son los menos valorados, y uno de ellos (valor “Nada”) ni siquiera ha sido marcado. Por tanto la mayoría de los profesionales considera muy importante esta función (valores “Mucho” y “Bastante”). Entre ambos valores obtenemos un porcentaje del 76%.

Se trata de un grupo que tiende a la heterogeneidad, pero no llega a alcanzarla, ya que su desviación típica es de 0,888. Dentro de esa tendencia heterogénea encontramos que el grupo no ha contestado el valor “Nada”.

La media se encuentra entre los valores “Bastante” y “Mucho”, ya que es ahí donde encontramos el mayor número de respuestas, en concreto la media es de 4,09.

## Ítem 59: Detección de necesidades.



### Estadísticos

ítem59

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,35
Desv. típ.		0,797
Mínimo		1
Máximo		5

ítem59

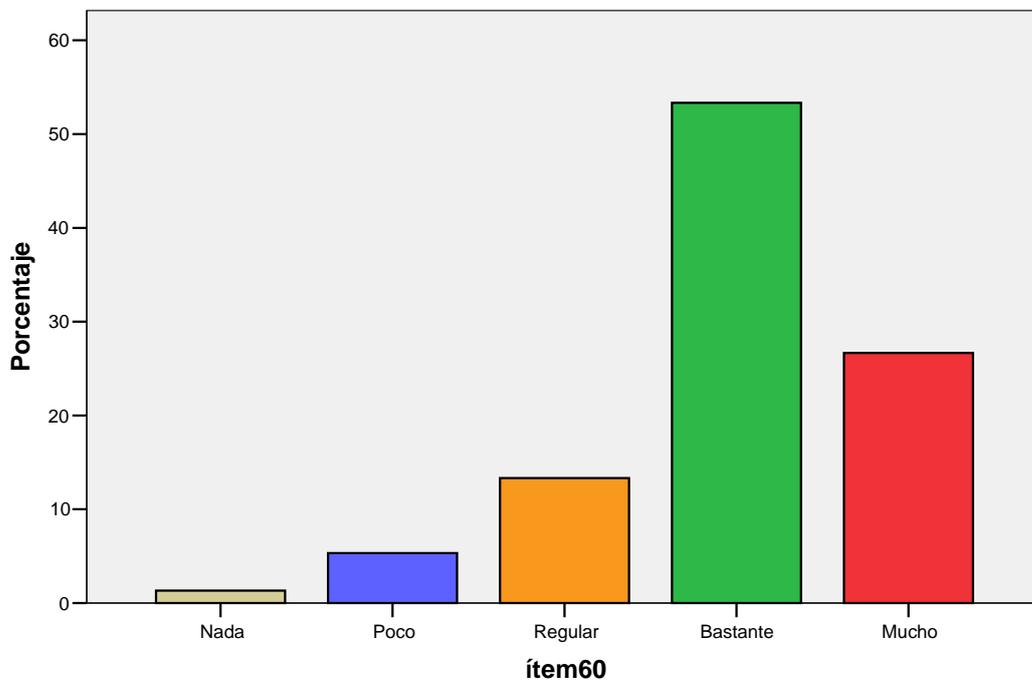
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	1	1,3	1,3	2,7
	Regular	6	8,0	8,0	10,7
	Bastante	30	40,0	40,0	50,7
	Mucho	37	49,3	49,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La mayoría de los encuestados considera esta función de detección de necesidades muy relevante para desempeñar su trabajo con personas inmigrantes; casi un 50% lo considera muy importante (5), seguido de un 40% que considera esta función bastante relevante.

Se trata de unos profesionales que han contestado a todos los posibles valores de la tabla; su desviación típica es de 0,797; por lo tanto estamos hablando de un grupo homogéneo.

La media de profesionales que considera la función de detección de necesidades se encuentra entre los valores 4 y 5, en concreto la media es de 4,35.

### Ítem 60: Relación con instituciones.



### Estadísticos

item60

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,99
Desv. típ.		0,862
Mínimo		1
Máximo		5

item60

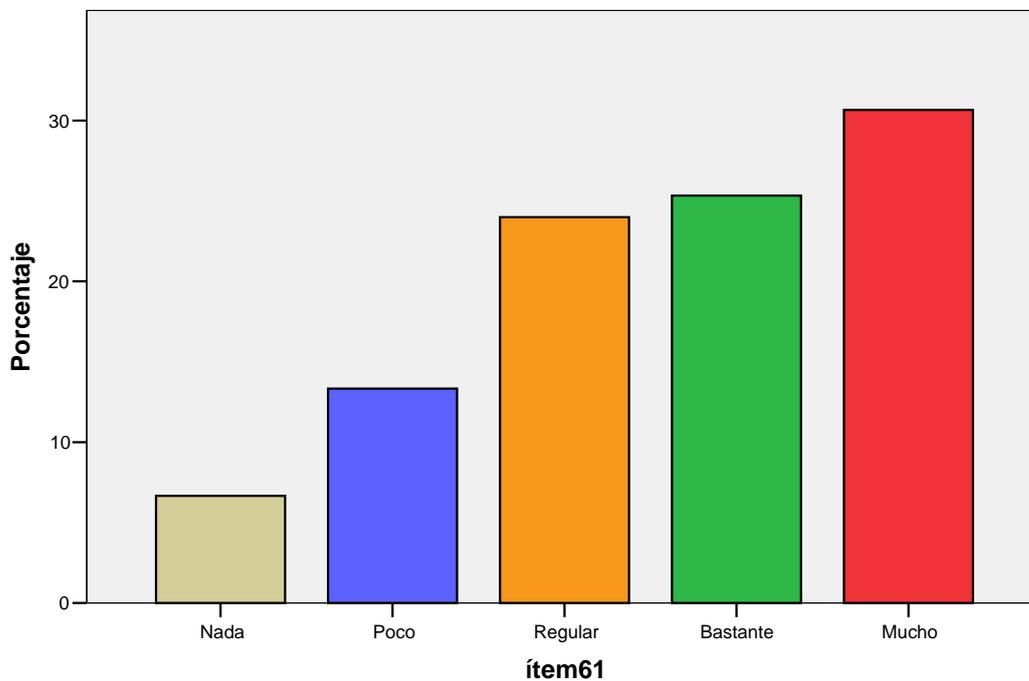
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	4	5,3	5,3	6,7
	Regular	10	13,3	13,3	20,0
	Bastante	40	53,3	53,3	73,3
	Mucho	20	26,7	26,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En lo que respecta a la función de relación con otras instituciones, la mayoría de los encuestados la considera bastante importante (53,3%), seguido de los que la consideran muy importante (26,7%). Y tan sólo un 1,3% la considera nada importante.

Al contestar este ítem, los encuestados han contestado a los 5 valores disponibles, pero se aprecia una tendencia a contestar el valor “Bastante”, por tanto se trata de un grupo homogéneo, cuya desviación típica es de 0,862, que tiende a la heterogeneidad.

La media de los que consideran la función de relaciones con otras instituciones es de casi 4 puntos (3,99).

## Ítem 61: Reeducción.



### Estadísticos

ítem61

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,60
Desv. típ.		1,241
Mínimo		1
Máximo		5

ítem61

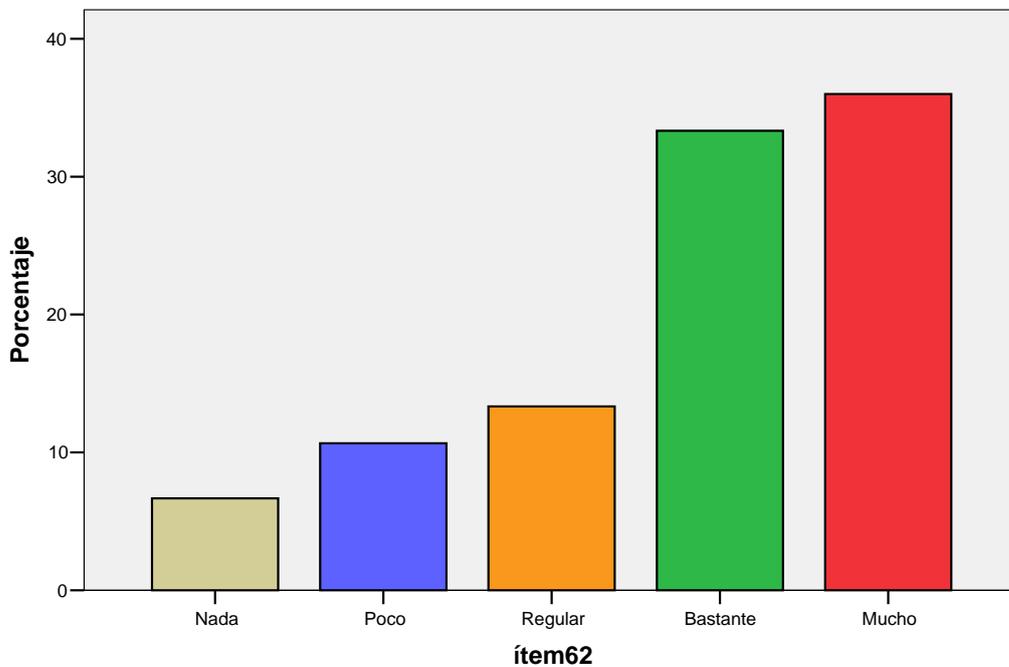
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	6,7	6,7	6,7
	Poco	10	13,3	13,3	20,0
	Regular	18	24,0	24,0	44,0
	Bastante	19	25,3	25,3	69,3
	Mucho	23	30,7	30,7	100,0
Total		75	100,0	100,0	

Aquí encontramos diversas opiniones y con los porcentajes muy repartidos, y es que el 30% de los encuestados considera que la función de reeducación es muy importante (30,7%), seguida de los que consideran que es bastante importante (25,3%).

Es un grupo muy heterogéneo, cuya desviación típica es de 1,241. Estos profesionales han contestado a todos los valores, con porcentajes que se reparten entre los distintos valores de una manera muy equitativa, aunque observamos que tienden a contestar los tres últimos valores.

La media es de 3,60, un valor comprendido entre el “Regular” que en este caso cuenta con un porcentaje del 24% y el “Bastante” (25,3%), ambos porcentajes separados en tan sólo unas décimas.

### Ítem 62: Elaboración de programas.



#### Estadísticos

ítem62

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,81
Desv. típ.		1,227
Mínimo		1
Máximo		5

**item62**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	6,7	6,7	6,7
	Poco	8	10,7	10,7	17,3
	Regular	10	13,3	13,3	30,7
	Bastante	25	33,3	33,3	64,0
	Mucho	27	36,0	36,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

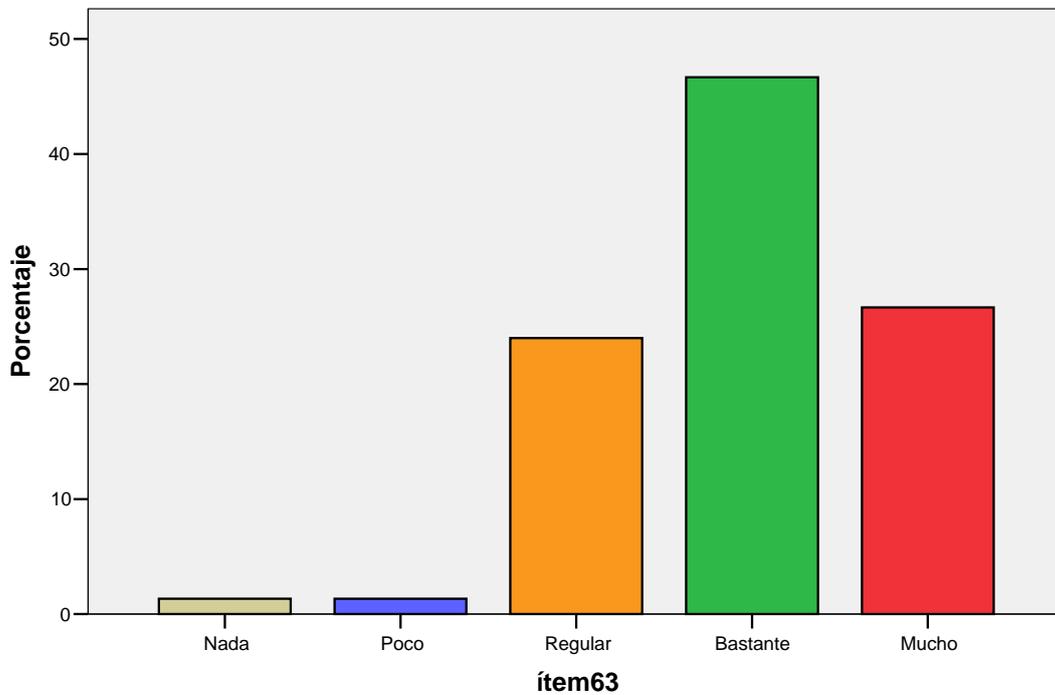
Los profesionales encuestados han contestado a todos los valores y sus porcentajes están muy repartidos. El valor que ha obtenido el mayor porcentaje es el de “Mucho”, con un porcentaje de 36%, seguido de los que consideran esta función bastante importante, con un 33,3%.

Se trata de una población muy heterogénea, debido a que su desviación típica es de 1,227; aunque la mayoría de la población tiende a posicionarse entre los dos últimos valores.

La media en este caso, es de 3,81; es decir, que se encuentra comprendida entre los valores “Regular” y “Bastante”, aunque se aprecia una tendencia al valor 4.

### 3.5. Competencias profesionales generales

#### Ítem 63: Capacidad de análisis y síntesis.



#### Estadísticos

ítem63

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,96
Desv. típ.		0,829
Mínimo		1
Máximo		5

ítem63

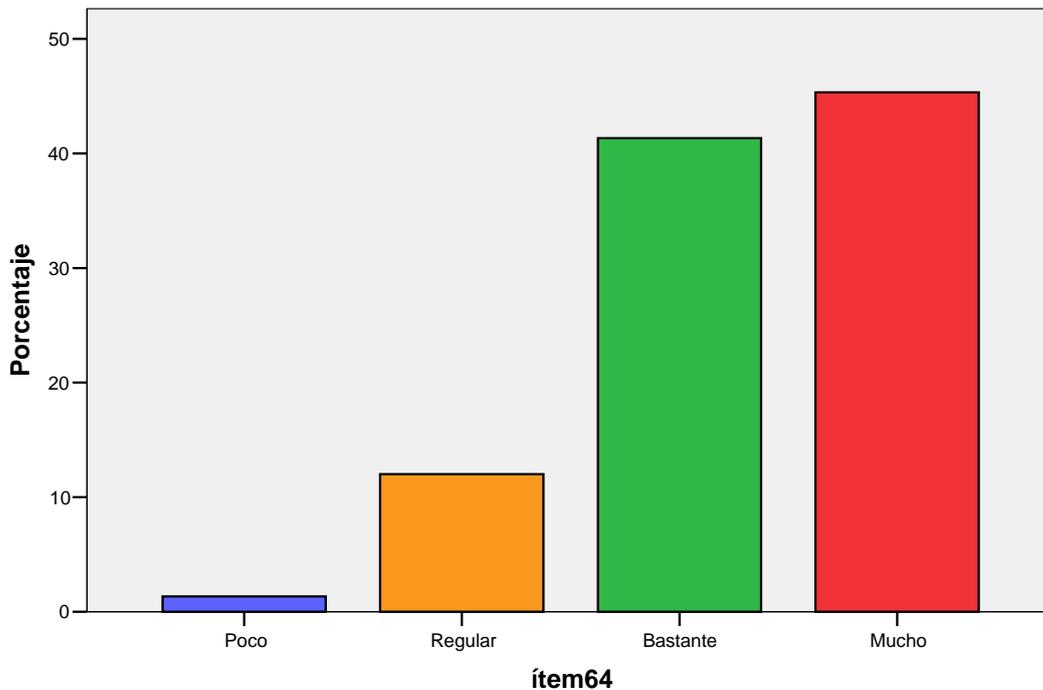
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	1	1,3	1,3	2,7
	Regular	18	24,0	24,0	26,7
	Bastante	35	46,7	46,7	73,3
	Mucho	20	26,7	26,7	100,0
Total		75	100,0	100,0	

En lo que respecta a la capacidad de análisis y síntesis como competencia profesional general, aunque los profesionales han contestado a todos los valores, se decantan por considerar este ítem bastante importante, con un porcentaje de 46,7%, según se puede apreciar en la segunda tabla, seguido de los que lo consideran muy importante (valor 5), con un 26,7%. Los valores que obtienen el porcentaje más bajo son el “Nada” y el valor “Poco”, ambos con un 1,3%.

Se trata de una población que tiende a la heterogeneidad, aunque notemos una cierta tendencia a inclinarse por la consideración de esta competencia profesional general como bastante importante. Su desviación típica es de 0,829.

La media es de 3,96; esto quiere decir, que se encuentra muy próxima a considerar que la media de los profesionales que ha contestado esta competencia profesional general para desempeñar su trabajo con personas inmigrantes es “Bastante”, es decir, muy próxima al valor 4 como se puede apreciar en la primera tabla.

#### Ítem 64: Capacidad de organización y planificación.



### Estadísticos

item64

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,31
Desv. típ.		0,735
Mínimo		2
Máximo		5

item64

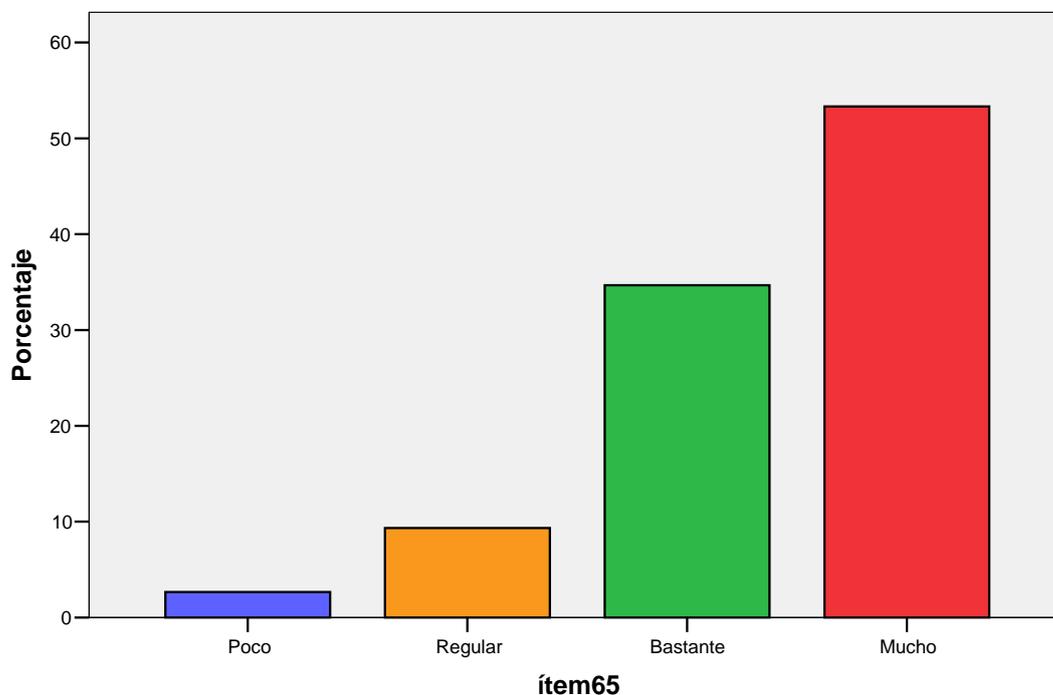
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	1,3	1,3	1,3
	Regular	9	12,0	12,0	13,3
	Bastante	31	41,3	41,3	54,7
	Mucho	34	45,3	45,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La mayoría de los encuestados considera esta competencia profesional general de capacidad de comunicación oral y escrita muy relevante (valor 5) para desempeñar su trabajo con personas inmigrantes, en concreto este valor ha obtenido un porcentaje de 45,3%, seguido de los que lo consideran bastante (valor 4) importante con un 41,3%.

El grupo de profesionales ha decidido no marcar el primer valor de la escala, por eso en la primera tabla el valor mínimo que aparece es el 2 (“Poco”), por lo tanto, se puede decir que el grupo ha estado de acuerdo en no marcar ese valor y en posicionarse más en los dos últimos valores. Es un grupo homogéneo, cuya desviación típica es de 0,735.

Así pues, la media se encuentra entre los valores 4 y 5, es decir, la mayoría de los profesionales ha marcado los valores “Bastante” y “Mucho” al referirse a la capacidad de organización y planificación como competencia profesional general; en concreto su media es de 4,31.

## Ítem 65: Capacidad de comunicación oral y escrita.



### Estadísticos

ítem65

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,39
Desv. típ.		0,769
Mínimo		2
Máximo		5

ítem65

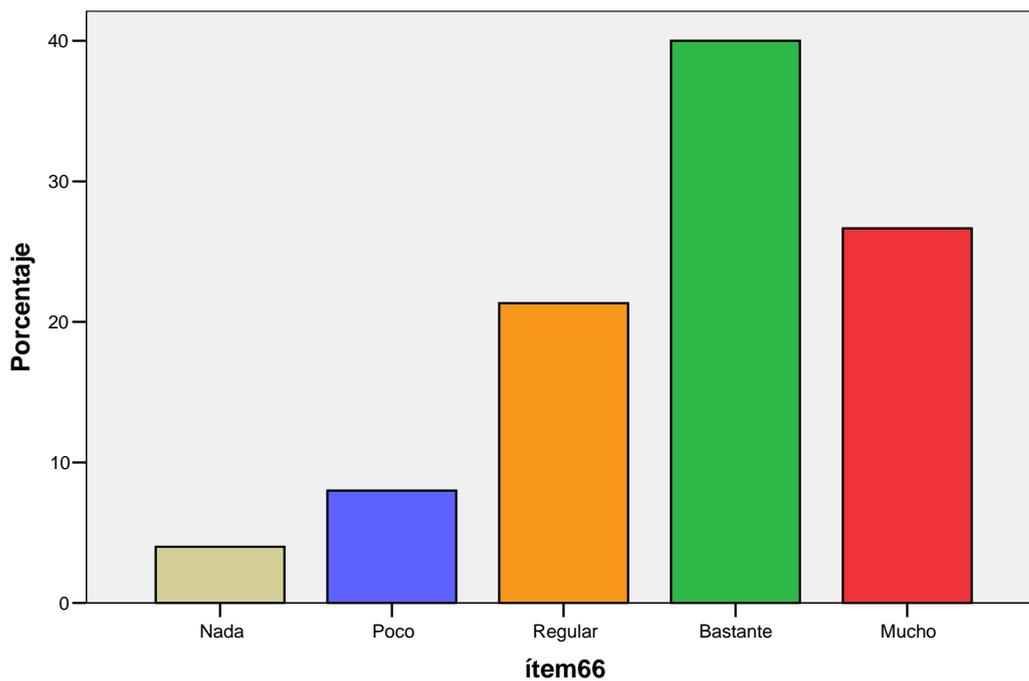
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	2,7	2,7	2,7
	Regular	7	9,3	9,3	12,0
	Bastante	26	34,7	34,7	46,7
	Mucho	40	53,3	53,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En lo que respecta a la capacidad de comunicación oral y escrita como competencia profesional general, un 53,3% de los profesionales encuestados considera este ítem muy relevante (valor 5) para enfrentarse a su trabajo con personas inmigrantes, seguido de un 34,7% que lo considera bastante importante (valor 4).

Ninguno de los profesionales encuestados ha marcado el último valor de la escala, como se puede apreciar en la primera tabla. El valor mínimo es el 2 (“Poco”). Esto quiere decir que todo el grupo está de acuerdo en que esta competencia es muy relevante, como lo corrobora el hecho de que el 88% de los encuestados haya marcado las respuestas “Bastante” y “Mucho”, es decir, los valores máximos. Es un grupo homogéneo pues, como hemos expresado, la mayoría piensa que esta competencia profesional general es muy importante. Su desviación típica es de 0,769.

La media es de 4,39, un valor que se encuentra entre el “Bastante” y el “Mucho”.

### Ítem 66: Conocimiento de alguna lengua extranjera.



### Estadísticos

ítem66

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,77
Desv. típ.		1,060
Mínimo		1
Máximo		5

ítem66

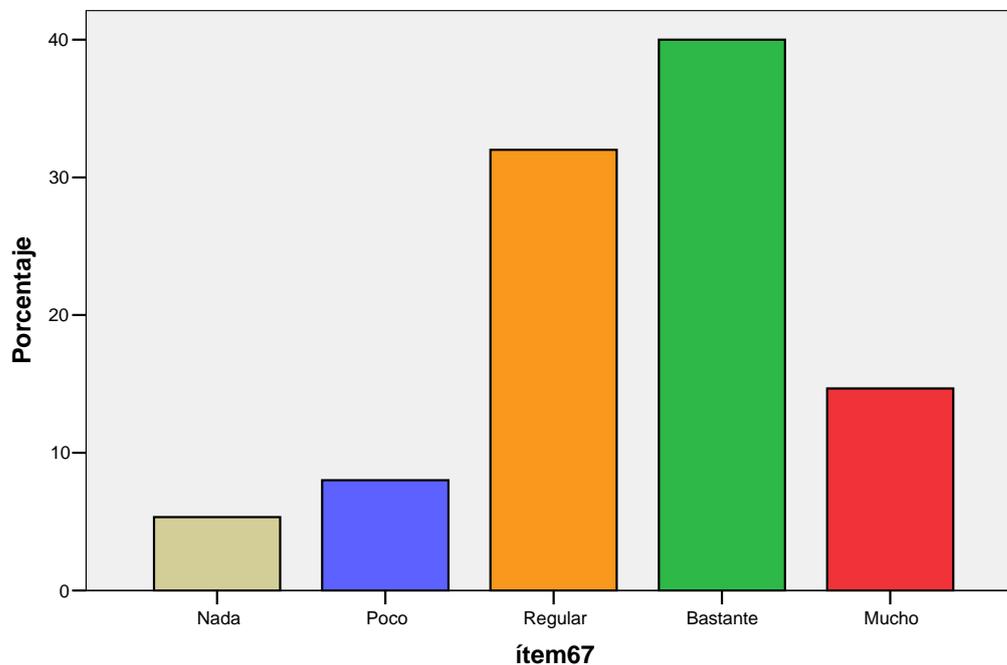
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	6	8,0	8,0	12,0
	Regular	16	21,3	21,3	33,3
	Bastante	30	40,0	40,0	73,3
	Mucho	20	26,7	26,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En lo que respecta al conocimiento de una lengua extranjera como competencia profesional general, los valores se encuentran repartidos, aunque se aprecie una tendencia al valor 4 (“Bastante”), con un 40%. Aquí sí aparecen todos los valores de la escala y cada uno de ellos con más de 1 punto porcentual, como es el caso de los dos últimos valores, “Nada” y “Poco”, con un 4% y 8% respectivamente.

Es un grupo heterogéneo, pues su desviación típica es de 1,060. Dentro de su heterogeneidad, se aprecia una tendencia homogénea al considerar el 40% que el conocimiento de alguna lengua extranjera bastante (valor 4) importante.

La media es de 3,77 un valor que se encuentra entre el “Regular” y el “Bastante”.

## Ítem 67: Conocimiento de informática



### Estadísticos

ítem67

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,51
Desv. típ.		1,018
Mínimo		1
Máximo		5

ítem67

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	4	5,3	5,3	5,3
	Poco	6	8,0	8,0	13,3
	Regular	24	32,0	32,0	45,3
	Bastante	30	40,0	40,0	85,3
	Mucho	11	14,7	14,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

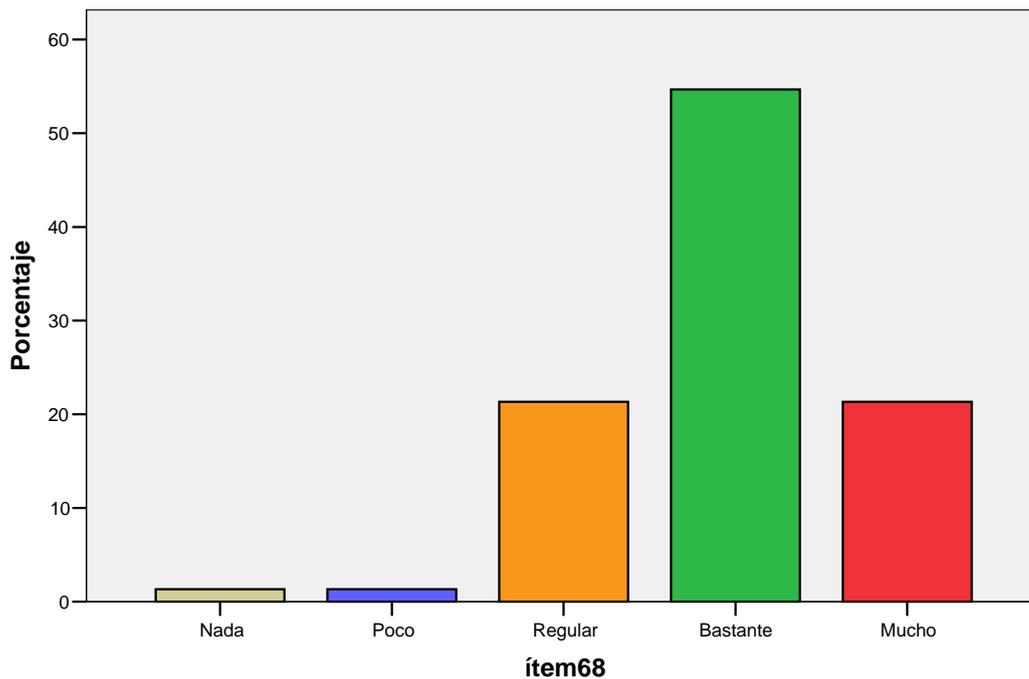
Encontramos unos porcentajes muy repartidos, en lo que respecta al conocimiento de informática como competencia profesional general. Los profesionales han utilizado todos los valores de la escala y el valor que ha obtenido la mayor

puntuación fue el que considera este ítem bastante (valor 4) importante, con un 40%, para desempeñar su trabajo con garantías, seguido de un 32% que considera el conocimiento de informática con valor 3 (“Regular”).

Se trata de un grupo de profesionales heterogéneo, cuya desviación típica es 1,018; pero dentro de esa heterogeneidad, encontramos una tendencia homogénea al contestar el valor “Bastante”, seguido del valor “Regular”, como se aprecia en el gráfico.

La media de los profesionales que considera el conocimiento de informática como competencia profesional general es de 3,51, un valor que se encuentra entre el “Regular” y el “Bastante”.

### Ítem 68: Capacidad de gestión.



### Estadísticos

item68

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,93
Desv. típ.		0,777
Mínimo		1
Máximo		5

item68

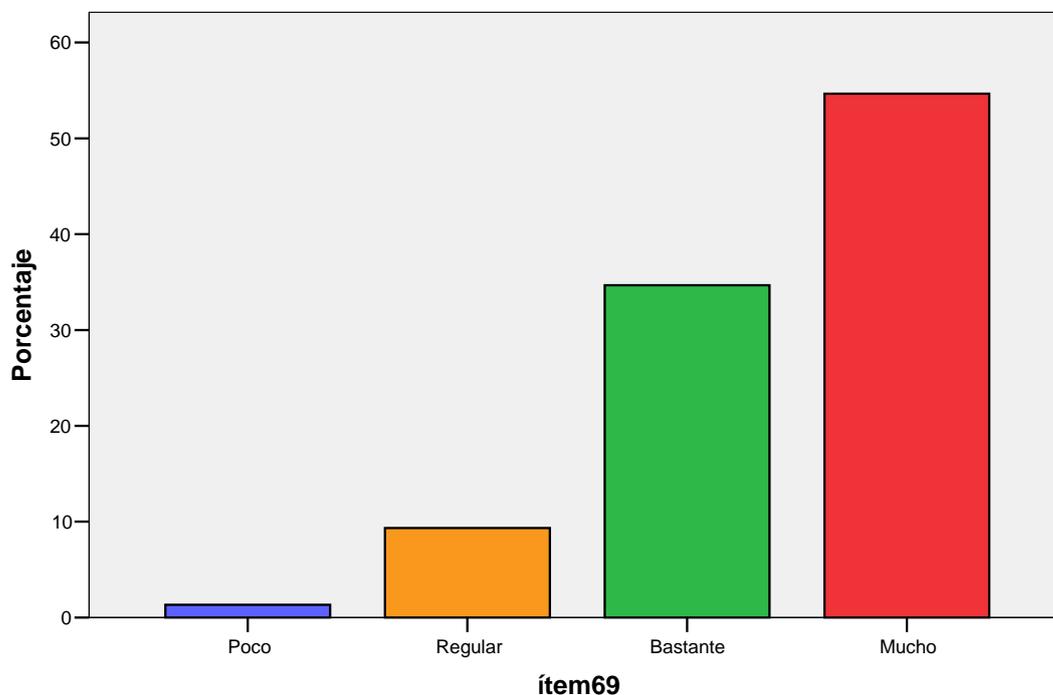
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	1	1,3	1,3	2,7
	Regular	16	21,3	21,3	24,0
	Bastante	41	54,7	54,7	78,7
	Mucho	16	21,3	21,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La capacidad de gestión es una competencia profesional general que la mayoría de los encuestados ha considerado bastante importante (valor 4), con un 54,7%, seguido de un porcentaje que es compartido por los valores “Regular” y “Mucho”, ambos con un 21,3%.

Estamos ante una población homogénea, en lo que respecta a esta competencia, pues la mayoría tiende a posicionarse en el valor “Bastante”. Y su desviación típica es de 0,777; aunque la población encuestada ha contestado a todos los valores tienden a posicionarse en un único valor, el valor 4 (“Bastante”).

La media de los profesionales que considera la capacidad de gestión como competencia profesional general es de 3,93; un valor muy próximo a 4 (“Bastante”), que es el que ha obtenido mayor porcentaje.

### Ítem 69: Capacidad para la resolución de problemas.



#### Estadísticos

ítem69

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,43
Desv. típ.		0,720
Mínimo		2
Máximo		5

ítem69

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	1,3	1,3	1,3
	Regular	7	9,3	9,3	10,7
	Bastante	26	34,7	34,7	45,3
	Mucho	41	54,7	54,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

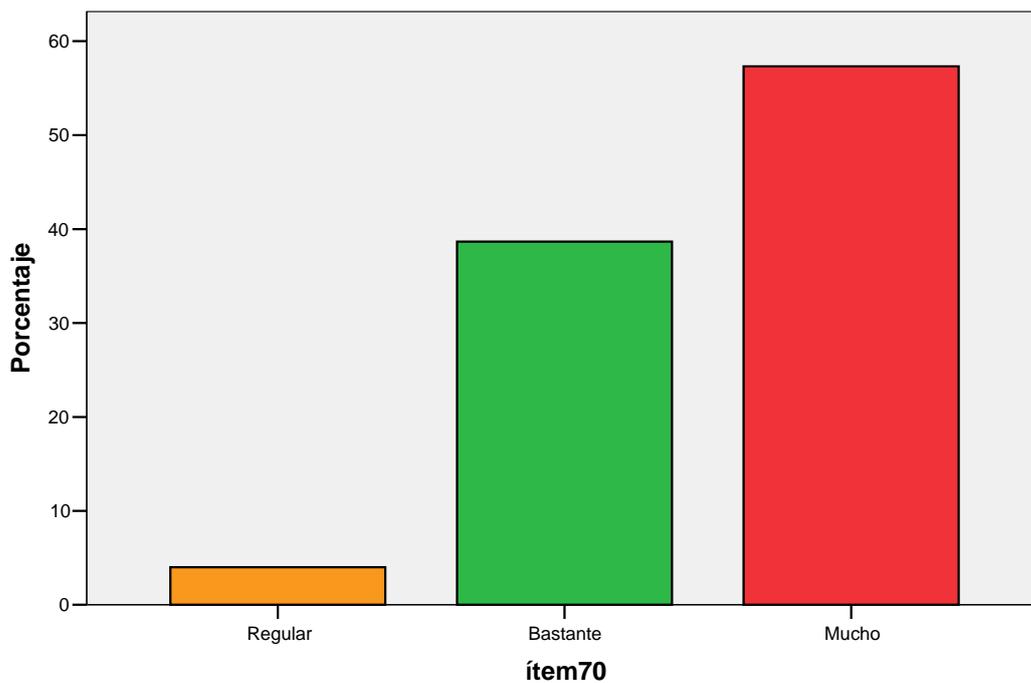
Muy importante consideran la capacidad para la resolución de problemas como competencia profesional general, con un 54,7%, seguido a su vez, de los profesionales que consideran esta competencia bastante importante (valor 4) con un 34,7%.

Ninguno de los profesionales ha decidido marcar el valor “Nada”, y por esta razón observamos que en la primera tabla el valor mínimo es el 2 (“Poco”).

Estamos ante una población homogénea, pues su desviación típica es de 0,720, porque no han marcado el último valor de la escala y porque la mayoría tiende a considerar esta competencia muy importante (valor “Mucho”), con un 54,7%.

La media de los encuestados que considera esta competencia profesional general es de 4,43, un valor que se encuentra entre el “Bastante” y el “Mucho”.

### Ítem 70: Capacidad para la toma de decisiones.



### Estadísticos

item70

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,53
Desv. típ.		0,577
Mínimo		3
Máximo		5

item70

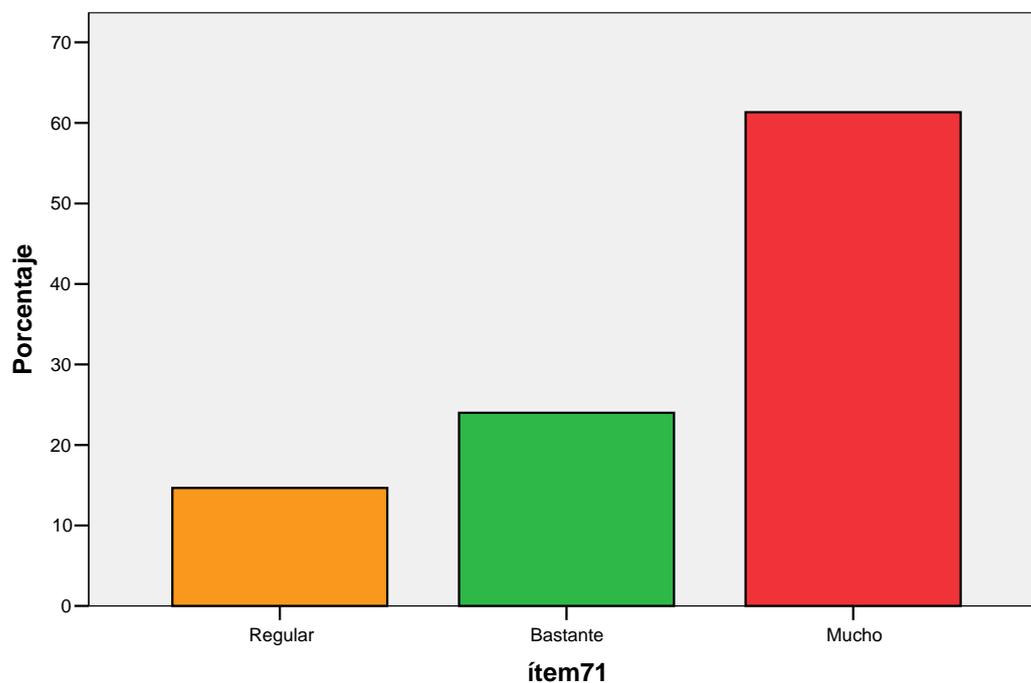
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	3	4,0	4,0	4,0
	Bastante	29	38,7	38,7	42,7
	Mucho	43	57,3	57,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Uno de los aspectos más significativos en el comentario de la capacidad de la toma de decisiones es que no aparecen los dos valores más bajos, y que un 57,3% de los profesionales consideran esta competencia profesional general muy importante; este porcentaje va seguido de los que consideran esta competencia bastante relevante, con un 38,7%.

Por lo tanto, el valor mínimo que aparece es el 3 (“Regular”), con un 4%; su desviación típica es de 0,577 lo que nos dice que estamos ante una población homogénea, ya que no han marcado los dos primeros valores de la escala y se decantan más por el valor “Mucho” (valor 5) y el valor 4 (“Bastante”).

La media de los que consideran la capacidad para la toma de decisiones como competencia profesional general es de 4,53; un valor entre el “Bastante” y el “Mucho” como se aprecia en el gráfico y en la tabla que le sigue.

## Ítem 71: Aptitudes para el trabajo en equipo.



### Estadísticos

ítem71

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,47
Desv. típ.		0,741
Mínimo		3
Máximo		5

ítem71

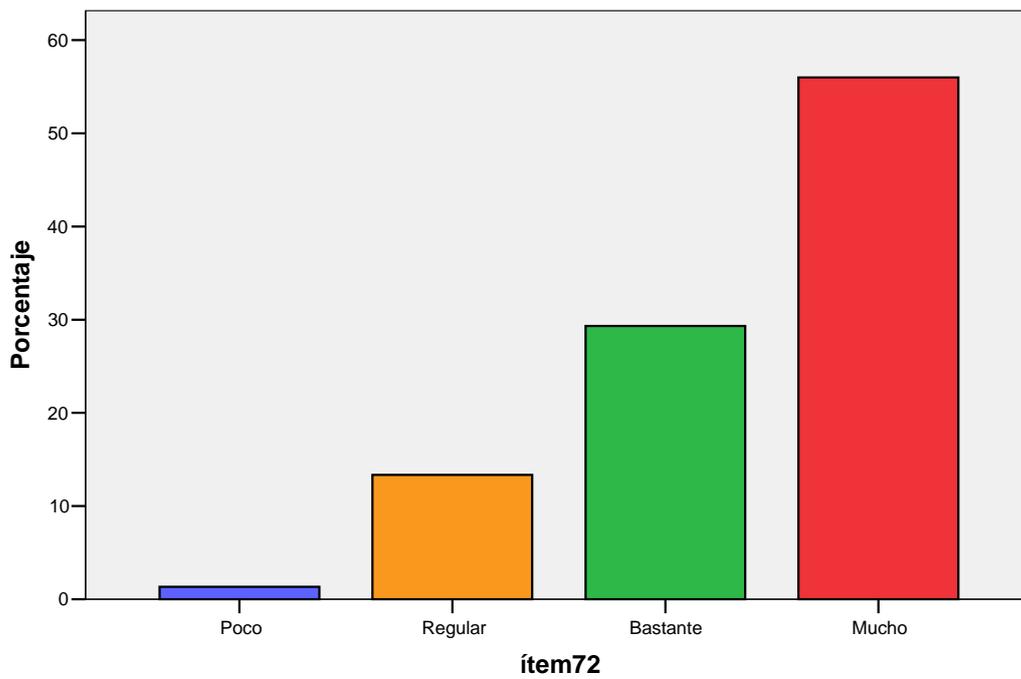
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	11	14,7	14,7	14,7
	Bastante	18	24,0	24,0	38,7
	Mucho	46	61,3	61,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La mayoría (con un 61,3%) de los profesionales considera la competencia profesional general de aptitudes para el trabajo en equipo muy importante (valor “Mucho”) para enfrentarse a los retos de su trabajo con personas inmigrantes. También aquí, lo destacado es que no aparecen los dos valores más bajos (“Nada” y “Poco”) y que un 24% lo considera bastante relevante.

Estamos, en este caso, ante un grupo de profesionales homogéneos, cuya desviación típica es de 0,741. Es homogéneo porque la mayoría ha decidido considerar esta competencia muy importante y no ha marcado los dos valores más bajos.

La media se encuentra entre los valores “Bastante” y “Mucho”, en concreto es de 4,47, como se aprecia en el gráfico y en las tablas que le siguen.

**Ítem 72: Aptitudes para trabajar en grupos multidisciplinares.**



**Estadísticos**

ítem72		
N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,40
Desv. Típ.		0,771
Mínimo		2
Máximo		5

item72

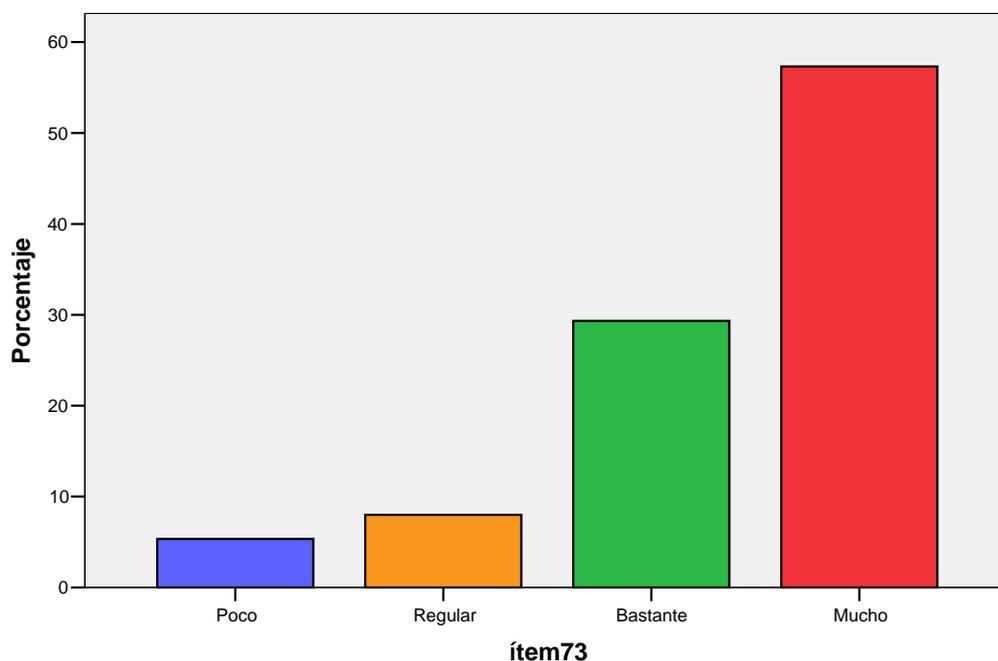
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	1,3	1,3	1,3
	Regular	10	13,3	13,3	14,7
	Bastante	22	29,3	29,3	44,0
	Mucho	42	56,0	56,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Un 56% de los profesionales encuestados considera la competencia de aptitudes para trabajar en grupos multidisciplinares muy importante (valor “Mucho”), seguido de un 29,3% que considera esta competencia profesional general bastante relevante.

Observamos que no aparece el mínimo valor de la escala (“Nada”) y que la mayoría se posiciona en el último valor; por lo tanto, decimos que estamos ante un grupo homogéneo, en lo que respecta a esa competencia, cuya desviación típica es de 0,771.

La media de los profesionales que consideran las aptitudes para trabajar en grupos multidisciplinares es de 4,40; un valor que se encuentra entre el “Bastante” y el “Mucho”.

**Ítem 73: Capacidad para trabajar en contextos multiculturales.**



#### Estadísticos

ítem73

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,39
Desv. típ.		0,853
Mínimo		2
Máximo		5

ítem73

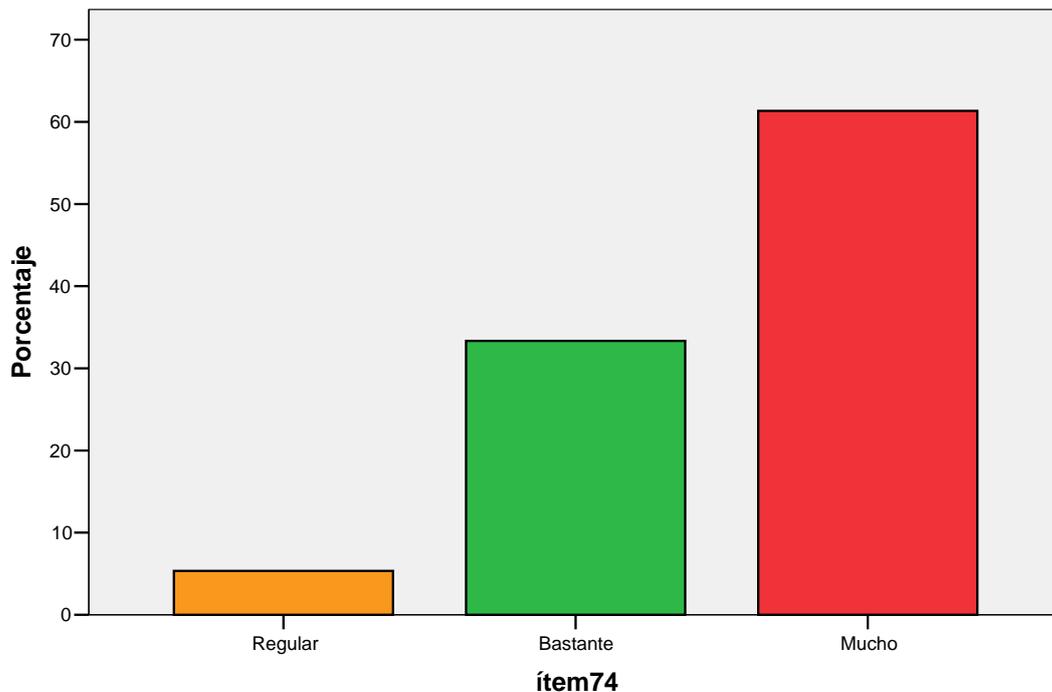
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	4	5,3	5,3	5,3
	Regular	6	8,0	8,0	13,3
	Bastante	22	29,3	29,3	42,7
	Mucho	43	57,3	57,3	100,0
Total		75	100,0	100,0	

La capacidad para trabajar en contextos multiculturales es otra competencia que en general está muy bien valorada, un 57,3% de los encuestados la considera muy (valor “Mucho”) importante para enfrentarse a su trabajo con personas inmigrantes. Este porcentaje va seguido de los que consideran esta competencia bastante importante, con un 29,3%.

También aquí es importante señalar que ninguno de los profesionales ha marcado el mínimo valor de la escala (“Nada”), y que, como hemos dicho anteriormente, la mayoría ha señalado el valor 5, por lo tanto estamos ante un grupo homogéneo, pero hay una cierta tendencia a la heterogeneidad, pues se trata de una desviación típica de 0,853.

La media de los profesionales encuestados que considera la capacidad para trabajar en contextos multiculturales es de 4,39; un valor que se encuentre entre el “Bastante” y el “Mucho”.

#### Ítem 74: Habilidades en las relaciones interpersonales.



### Estadísticos

item74

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,56
Desv. típ.		0,598
Mínimo		3
Máximo		5

item74

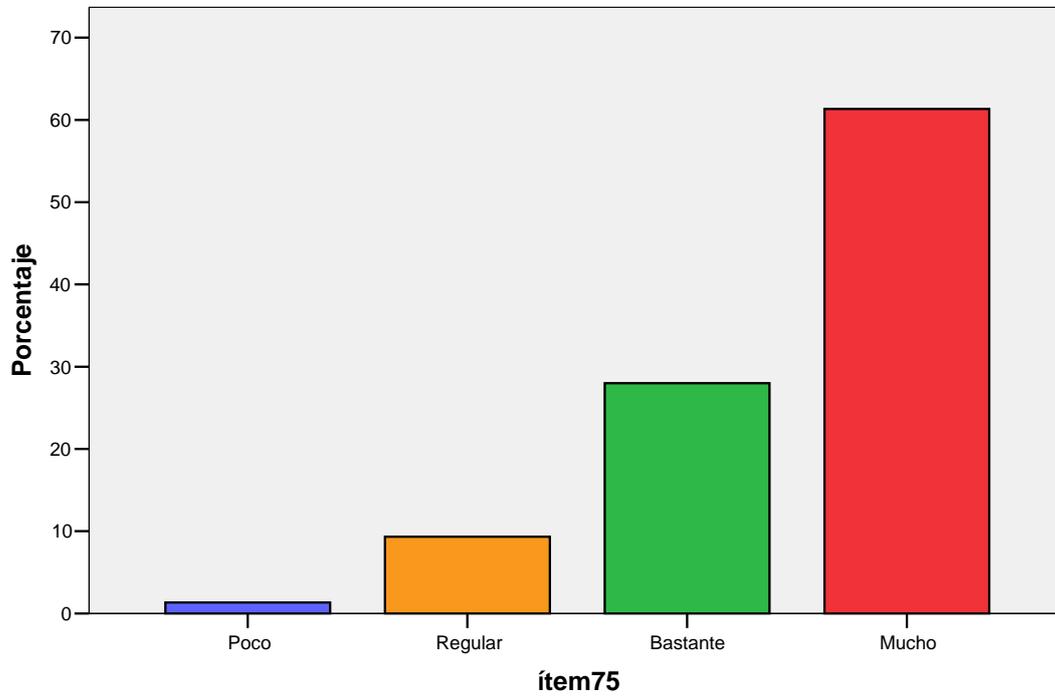
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	4	5,3	5,3	5,3
	Bastante	25	33,3	33,3	38,7
	Mucho	46	61,3	61,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Uno de los aspectos más destacados en la competencia de habilidades en las relaciones interpersonales es que no aparecen los valores más bajos de la tabla (“Nada” y “Poco”) y que un 61% de los profesionales considera esta competencia profesional general muy importante (valor “Mucho”), seguido a su vez del valor “Bastante” con un 33,3%.

Por lo tanto, las habilidades en las relaciones interpersonales es una competencia muy bien valorada por la mayoría de los profesionales; estamos, en este caso, ante una población homogénea, cuya desviación típica es de 0,598 y es que los profesionales, al valorar esta competencia, presentan aspectos comunes, como no marcar los dos valores más bajos y el hecho de que la mayoría se posiciona en el valor 5.

La media de los que consideran relevante la competencia de habilidades en las relaciones interpersonales es de 4,56; un valor que se encuentra entre el “Bastante” (33,3%) y el “Mucho” (61%).

### Ítem 75: Capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad.



#### Estadísticos

ítem75

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,49
Desv. típ.		0,724
Mínimo		2
Máximo		5

item75

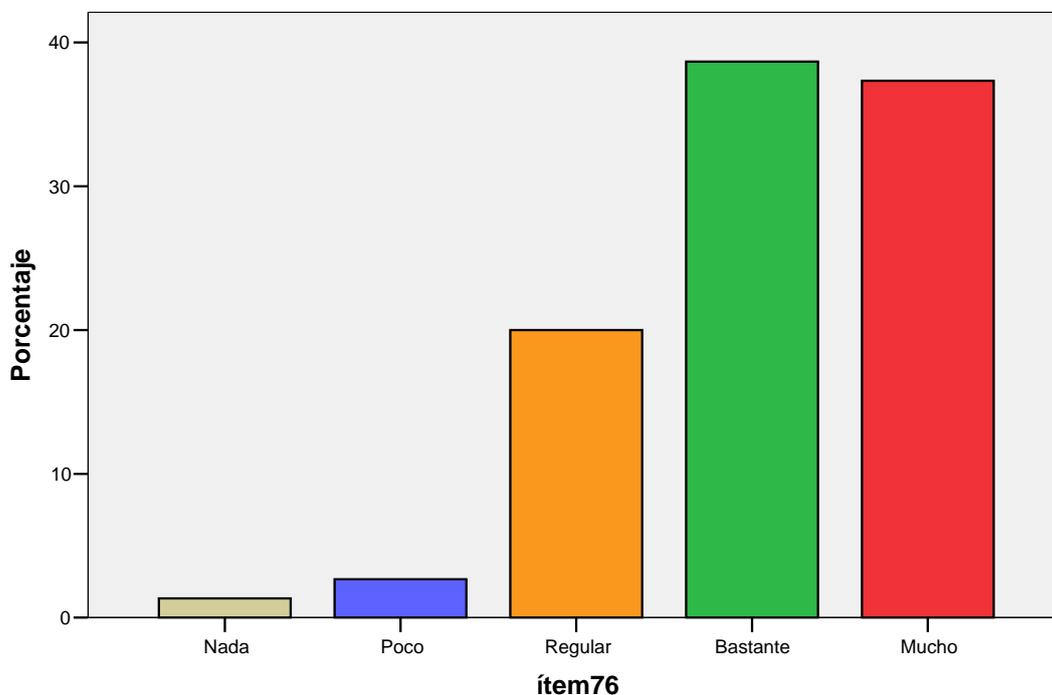
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	1,3	1,3	1,3
	Regular	7	9,3	9,3	10,7
	Bastante	21	28,0	28,0	38,7
	Mucho	46	61,3	61,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Un 61,3% de los encuestados considera muy importante (valor 5) la competencia de la capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad, seguido de un 28% que considera esta competencia profesional general bastante relevante. Como se puede observar en el gráfico y en las tablas que le siguen, tampoco aquí aparece el valor “Nada”.

Estamos ante un grupo homogéneo, cuya desviación típica es de 0,724, un grupo que se decanta por los dos últimos valores y en concreto por el último valor (valor 5) que es el que ha obtenido un 61,3%, como se ha comentado anteriormente.

La media de los profesionales que consideran esta competencia profesional general de la capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad es de 4,49; un valor que se encuentra entre el “Bastante” y el “Mucho”, valores que han obtenido un 28% y un 61,3% respectivamente.

## Ítem 76: Razonamiento crítico.



### Estadísticos

ítem76

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,08
Desv. típ.		0,897
Mínimo		1
Máximo		5

ítem76

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	2	2,7	2,7	4,0
	Regular	15	20,0	20,0	24,0
	Bastante	29	38,7	38,7	62,7
	Mucho	28	37,3	37,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

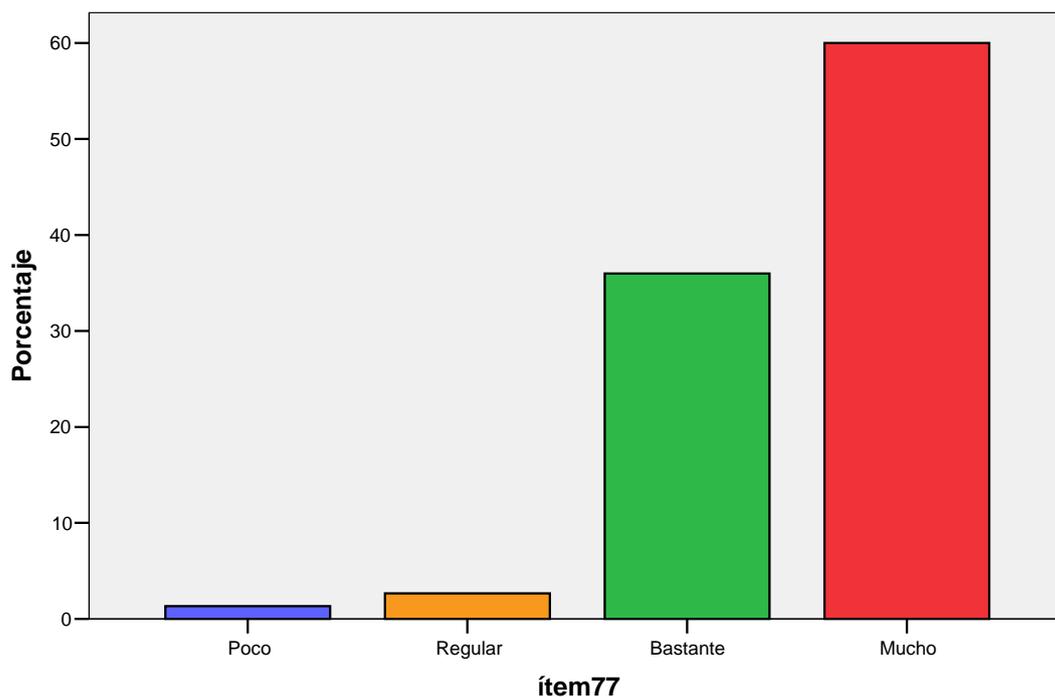
En la competencia de razonamiento crítico sí aparecen todos los valores de la escala y los porcentajes de los dos últimos valores se encuentran separados por tan sólo unas décimas; es decir, que un 38,7% de los encuestados considera esta competencia de

razonamiento crítico bastante importante, seguida de un 37,7% que consideran esta competencia muy importante (valor 5).

Estamos ante una población que tiende a la heterogeneidad, pero no la alcanza ya que la mayoría de los encuestados se decantan por los dos últimos valores, el “Bastante” y el “Mucho”. Su desviación típica es de 0,897.

La media de los profesionales que considera esta competencia de razonamiento crítico es de 4,08; un valor que está más cerca de los que consideran esta competencia bastante relevante para enfrentarse a su trabajo con personas inmigrantes.

### Ítem 77: Compromiso ético.



#### Estadísticos

ítem77

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,55
Desv. típ.		0,622
Mínimo		2
Máximo		5

item77

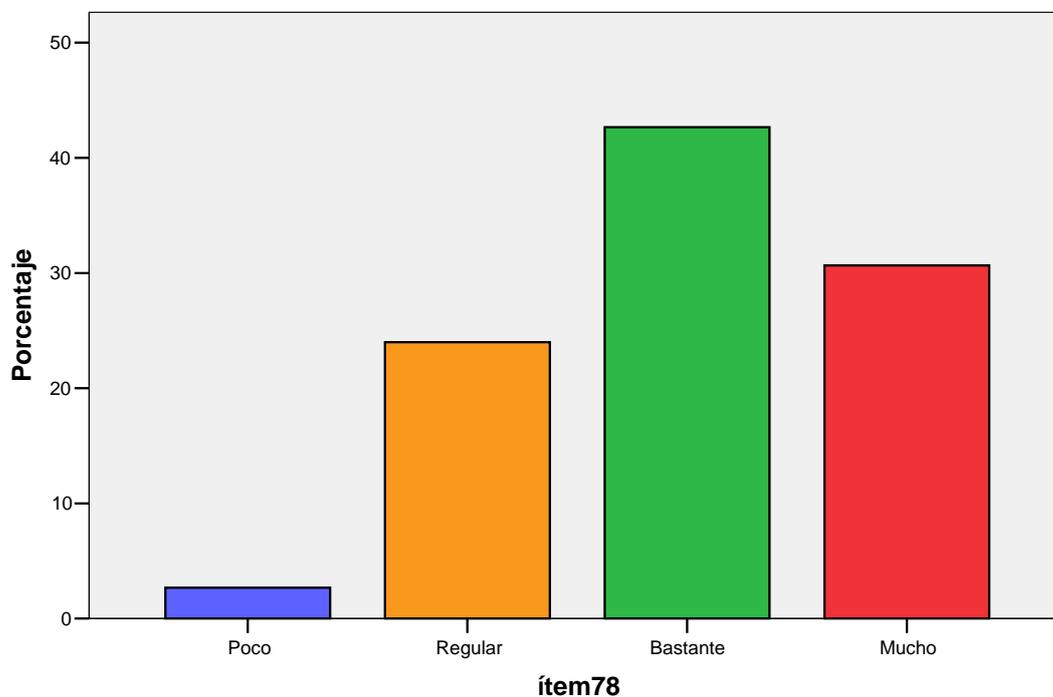
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	1,3	1,3	1,3
	Regular	2	2,7	2,7	4,0
	Bastante	27	36,0	36,0	40,0
	Mucho	45	60,0	60,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Un 60% de los profesionales considera la competencia profesional general de compromiso ético muy (valor “Mucho”) importante para desempeñar su trabajo con personas inmigrantes, seguido de este porcentaje está los que consideran esta competencia bastante relevante con un 36%.

Se trata de una población homogénea, pues su desviación típica es de 0,622. Estos profesionales no han utilizado el mínimo valor de la escala (“Nada”) y más de la mitad se ha decantado por un valor, en concreto el valor “Mucho”.

Los valores descriptivos de los datos nos dice que la media de los profesionales que consideran esta competencia profesional general es de 4,55; es decir, que se encuentra entre los valores “Bastante” y “Mucho”.

## Ítem 78: Aprendizaje autónomo.



### Estadísticos

ítem78

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,01
Desv. típ.		0,814
Mínimo		2
Máximo		5

ítem78

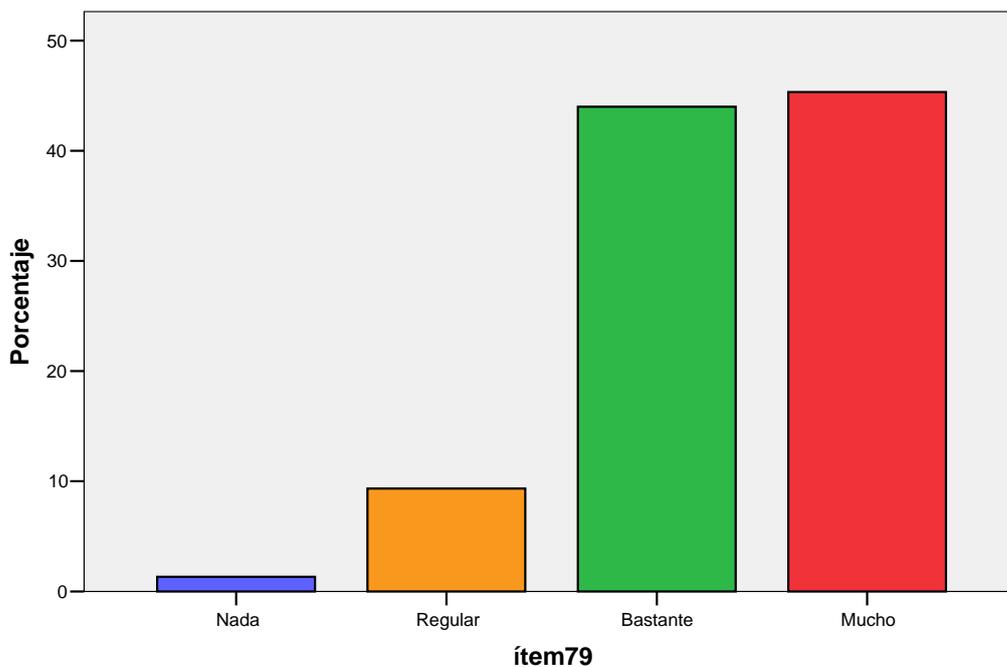
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	2,7	2,7	2,7
	Regular	18	24,0	24,0	26,7
	Bastante	32	42,7	42,7	69,3
	Mucho	23	30,7	30,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Un 42,7% de los profesionales considera que el aprendizaje autónomo es una competencia general profesional bastante importante (valor 4), seguidos de aquellos profesionales que lo consideran muy (valor 5) importante, con un 30,7%.

Se observa que los encuestados han preferido no utilizar el primer valor (“Nada”) y por ello no aparece en el gráfico ni en las tablas que le siguen. La desviación típica es de 0,814, lo cual nos quiere decir que estamos ante una población de profesionales que tiende a la heterogeneidad, aunque todos han decidido no contestar esta competencia con el primer valor.

Los datos de las tablas que siguen a este gráfico nos arrojan el valor de la media: 4,01, es decir, que la media de la población considera “Bastante” (valor 4), relevante la competencia general profesional de aprendizaje autónomo.

### Ítem 79: Adaptación a nuevas situaciones.



#### Estadísticos

ítem79

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,32
Desv. típ.		0,756
Mínimo		1
Máximo		5

item79

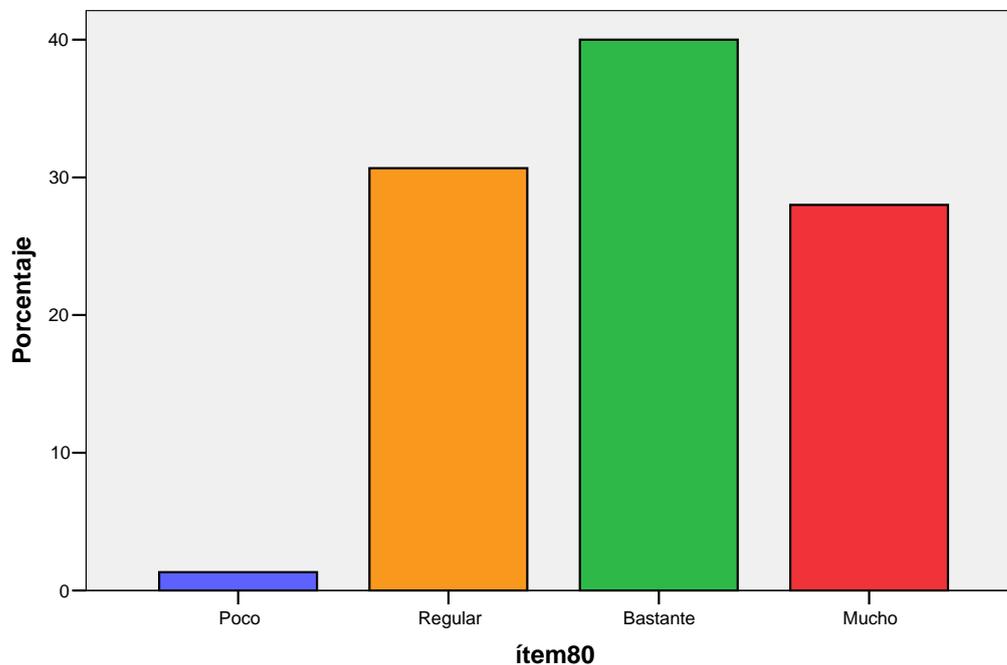
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Regular	7	9,3	9,3	10,7
	Bastante	33	44,0	44,0	54,7
	Mucho	34	45,3	45,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En esta competencia no aparece el valor “Poco” (2), ya que los encuestados han decidido no marcarlo en sus cuestionarios. Según muestra la segunda tabla, un 45,3% considera que es muy (valor 5) importante adaptarse a las nuevas situaciones como competencia profesional general; y el porcentaje que le sigue es de un 44%, que consideran este ítem bastante (valor 4) relevante para desempeñar su trabajo con personas inmigrantes.

Estamos ante una población homogénea, ya que la gran mayoría de los profesionales se decantan por los dos últimos valores de la escala y todos han decidido no marcar el valor “Poco”, como se comenta en el anterior párrafo. Su desviación típica es de 0,756.

La media es de 4,32, es decir, se encuentra entre los valores “Bastante” y “Mucho”.

## Ítem 80: Creatividad.



### Estadísticos

ítem80

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,95
Desv. típ.		0,804
Mínimo		2
Máximo		5

ítem80

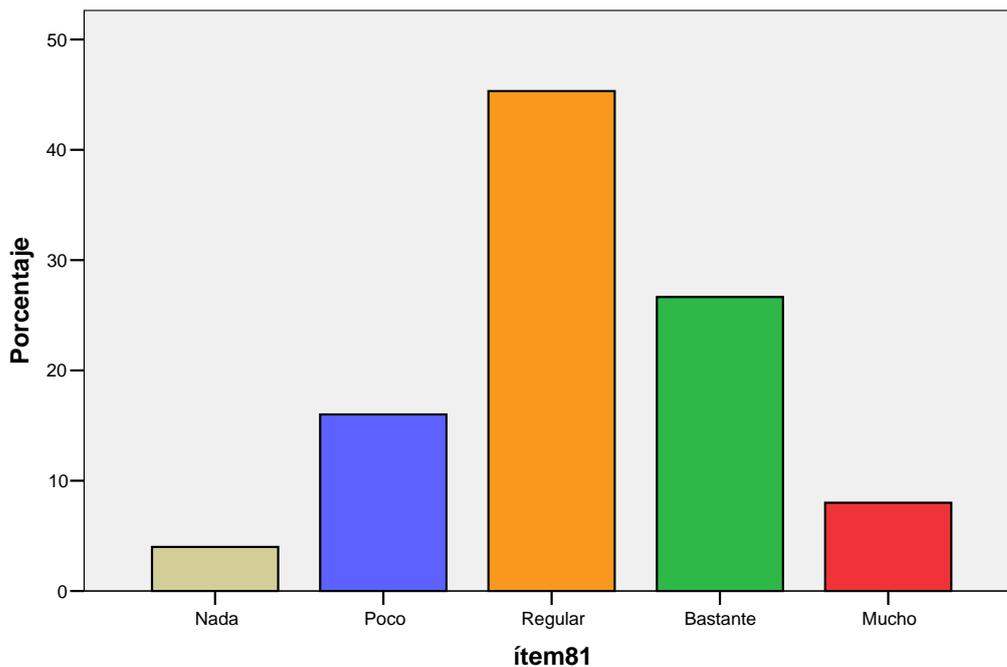
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	1,3	1,3	1,3
	Regular	23	30,7	30,7	32,0
	Bastante	30	40,0	40,0	72,0
	Mucho	21	28,0	28,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La creatividad es otra competencia que la mayoría, con un 40%, considera bastante (valor 4) importante para enfrentarse a los retos de su trabajo con personas inmigrantes.

La desviación típica, en este caso es de 0,804; es decir, estamos ante un grupo homogéneo que podría tender hacia la heterogeneidad, pero se lo impide que todos los profesionales no han marcado en sus cuestionarios el valor “Nada” (1) y que un porcentaje del 40% se decanta por el valor “Bastante”.

Los valores descriptivos de los datos nos arrojan el valor de la media: 3,95, un valor que roza el 4, y por lo tanto podemos decir, que los encuestados consideran la creatividad una competencia profesional general bastante (valor 4) importante para realizar su trabajo con garantías.

### Ítem 81: Liderazgo.



#### Estadísticos

ítem81		
N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,19
Desv. típ.		0,940
Mínimo		1
Máximo		5

item81

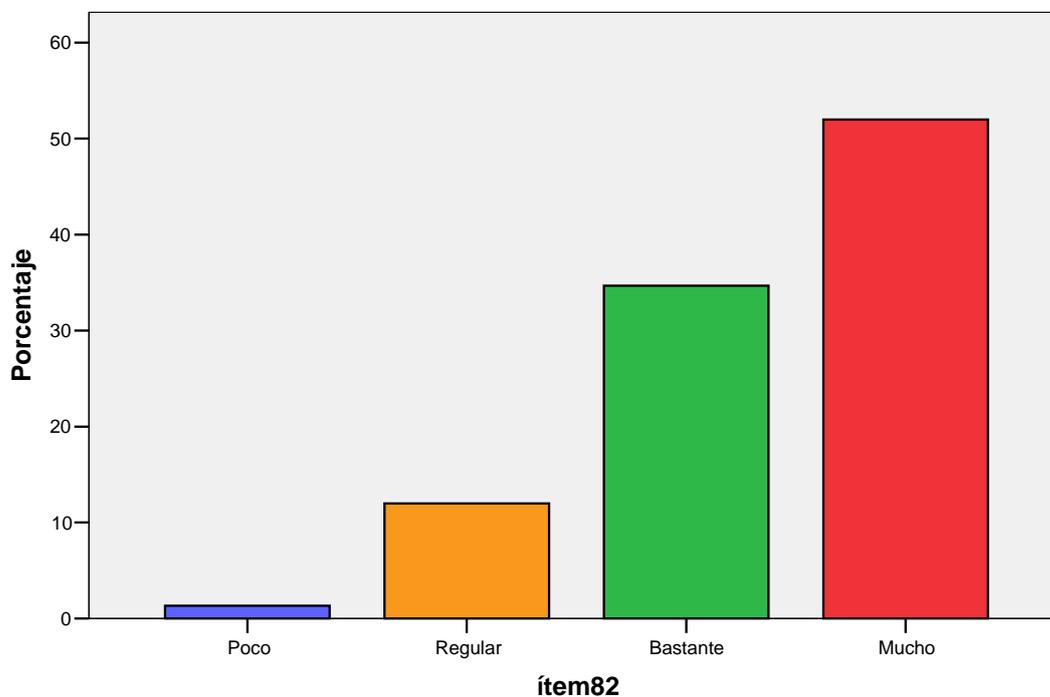
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	12	16,0	16,0	20,0
	Regular	34	45,3	45,3	65,3
	Bastante	20	26,7	26,7	92,0
	Mucho	6	8,0	8,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En primer lugar cabría decir que, en este caso, los profesionales han marcado todos los valores posibles de la escala. Un 45,3% considera “Regular” la competencia de liderazgo, seguido de un 26,7% que la considera “Bastante” relevante para enfrentarse a su trabajo.

Estamos ante un grupo de profesionales que roza la heterogeneidad, ya que han contestado a todos los valores posibles. Los datos se encuentran repartidos y su desviación típica es de 0,940, es alta, pero no llega a alcanzar la heterogeneidad total del grupo porque un 45,3% se ha decantado por un solo valor (3).

Observamos en los datos de la primera tabla que la media es de 3,19. Un valor que se encuentra entre el “Regular” y el “Bastante”.

## Ítem 82: Conocimiento de otras culturas.



### Estadísticos

ítem82

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,37
Desv. típ.		0,749
Mínimo		2
Máximo		5

ítem82

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	1,3	1,3	1,3
	Regular	9	12,0	12,0	13,3
	Bastante	26	34,7	34,7	48,0
	Mucho	39	52,0	52,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

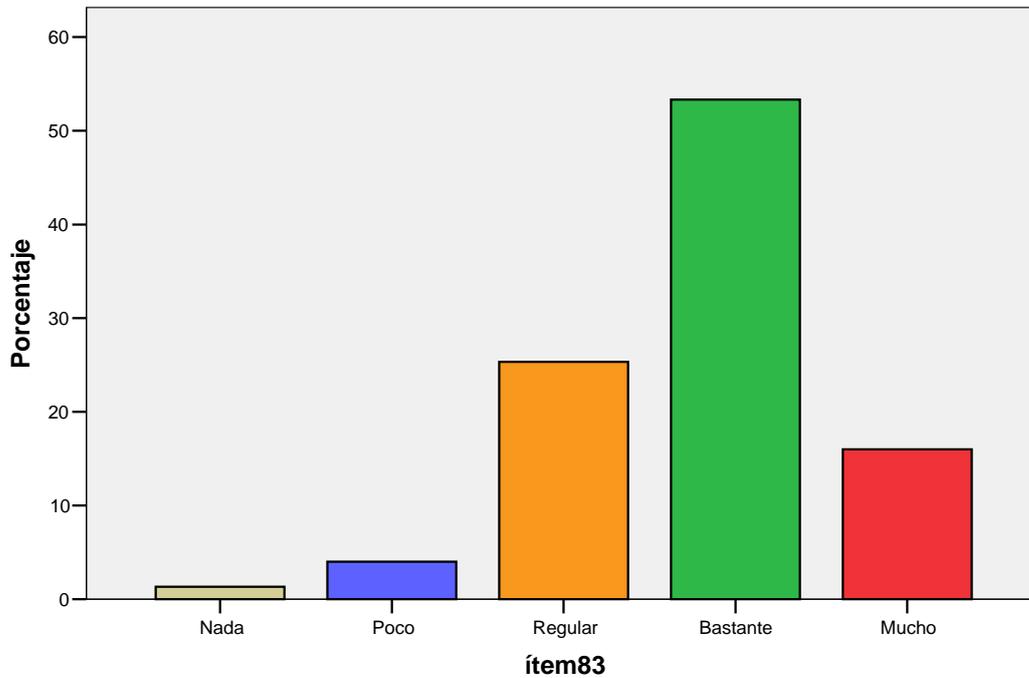
La mayoría, con un 52% de los encuestados, considera que el conocimiento de otras culturas es una competencia profesional general muy (valor 5) importante para enfrentarse a los retos de su trabajo, seguido este porcentaje por un 34,7% que lo considera bastante importante.

Ninguno de los profesionales ha marcado el valor 1 (“Nada”) en sus cuestionarios y un 52% se decanta por el valor 5 (“Mucho”), por lo tanto estamos ante un grupo homogéneo, cuya desviación típica es de 0,749.

Los datos descriptivos de la primera tabla nos arrojan una media de 4,37, un valor que se encuentra entre los que consideran el conocimiento de otras culturas “Bastante” (4) y muy importante (valor “Mucho”) para su trabajo.

### 3.6. Competencias profesionales específicas

**Ítem 83: Conocer fundamentos teóricos que puedan orientar las pautas de acción.**



#### Estadísticos

ítem83

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,79
Desv. típ.		0,810
Mínimo		1
Máximo		5

ítem83

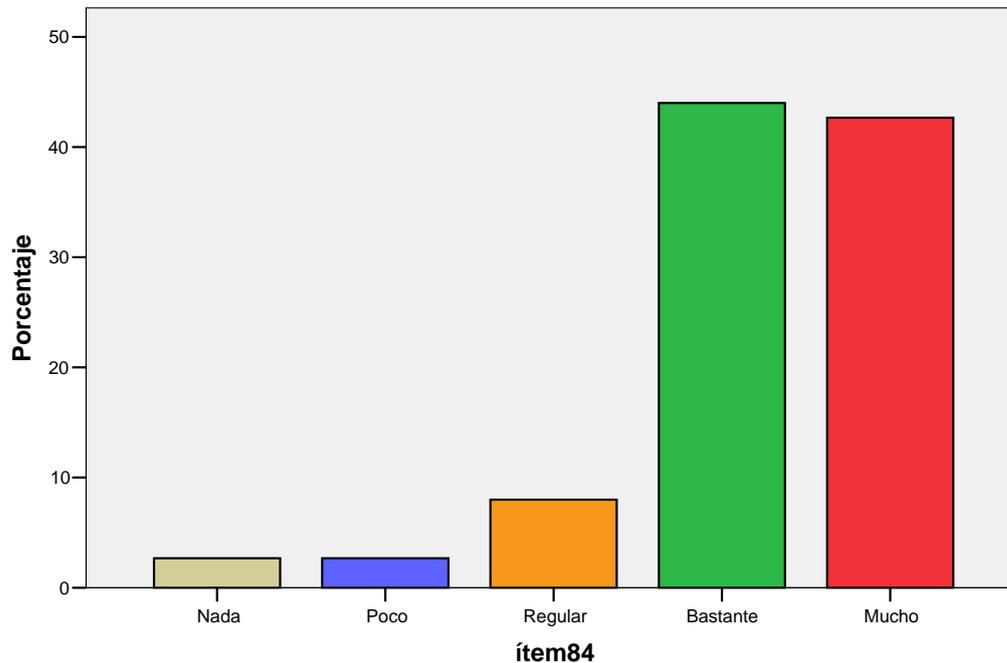
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	3	4,0	4,0	5,3
	Regular	19	25,3	25,3	30,7
	Bastante	40	53,3	53,3	84,0
	Mucho	12	16,0	16,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Un 53,3% de los profesionales considera “Bastante” (valor 4) importante conocer fundamentos teóricos que puedan orientar las pautas de acción como competencia profesional específica. Los encuestados han utilizado todos los valores y en la primera tabla aparece como valor mínimo 1, aunque cuente con tan sólo un 1,3%.

Estamos ante un grupo de población que tiende a la heterogeneidad, con una desviación típica de 0,810; pero se aprecia su homogeneidad en que la gran mayoría se decanta por el valor 4, con más del 50%.

De 3,79 es la media de los profesionales, es decir, un valor que se encuentra entre el “Regular” (3) y el “Bastante” (4).

#### Ítem 84: Conocer el contexto de intervención.



### Estadísticos

item84

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,21
Desv. típ.		0,905
Mínimo		1
Máximo		5

item84

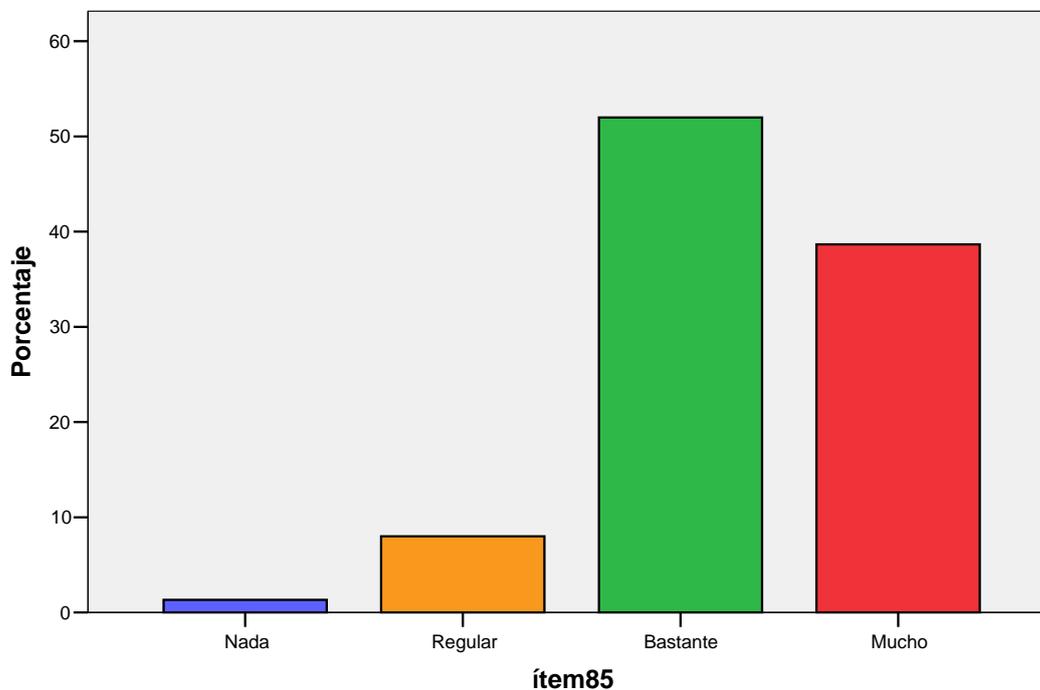
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2,7	2,7	2,7
	Poco	2	2,7	2,7	5,3
	Regular	6	8,0	8,0	13,3
	Bastante	33	44,0	44,0	57,3
	Mucho	32	42,7	42,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Conocer el contexto de intervención es una competencia profesional específica que ha sido muy bien valorada entre los profesionales, concretamente un 44% considera esta competencia bastante importante para enfrentarse a los retos de su trabajo con personas inmigrantes; seguido del 42,7% que la considera muy importante (valor “Mucho”) importante.

El grupo de profesionales tiende a la heterogeneidad, casi es heterogéneo, pero le frena el alto porcentaje de los dos últimos valores, ya comentados en el párrafo anterior. Su desviación típica es de 0,905, como se aprecia en la primera tabla.

Los valores descriptivos de los datos nos aportan el siguiente valor de la media: 4,21. Un valor que se encuentra entre el “Bastante” y el “Mucho”.

## Ítem 85: Conocer los Servicios Sociales.



### Estadísticos

ítem85

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,27
Desv. típ.		0,723
Mínimo		1
Máximo		5

ítem85

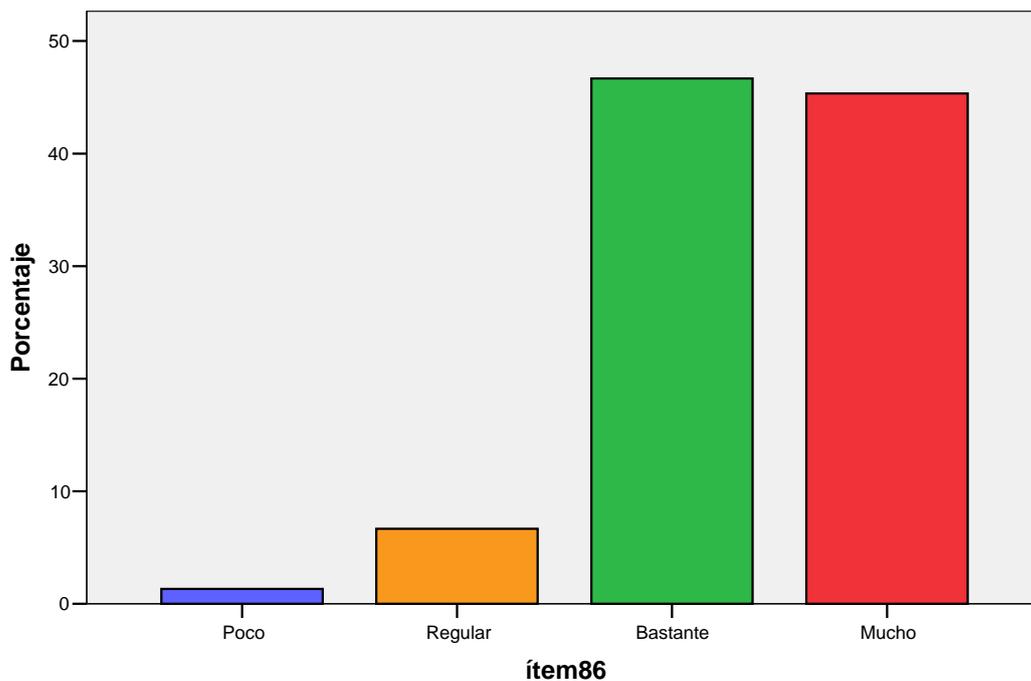
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Regular	6	8,0	8,0	9,3
	Bastante	39	52,0	52,0	61,3
	Mucho	29	38,7	38,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Un 52% de los encuestados considera bastante importante (valor 4) conocer los Servicios Sociales como una competencia profesional específica, seguido este porcentaje de un 39,7% que lo considera muy (valor “Mucho”) importante para enfrentarse a su trabajo diario con personas inmigrantes.

Observamos que no aparece el valor “Poco” (2), ninguno de los profesionales lo ha marcado en sus cuestionarios, y tan sólo un 1,3% ha marcado el valor “Nada” (1); y debido a que una amplia mayoría se decanta por los dos últimos valores, diremos que estamos ante un grupo homogéneo, cuya desviación típica es 0,723.

4,27 es la media de los profesionales que consideran esta competencia profesional específica entre los valores “Bastante” y “Mucho”.

### Ítem 86: Conocer la legislación sobre inmigración.



#### Estadísticos

ítem86

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,36
Desv. típ.		0,671
Mínimo		2
Máximo		5

item86

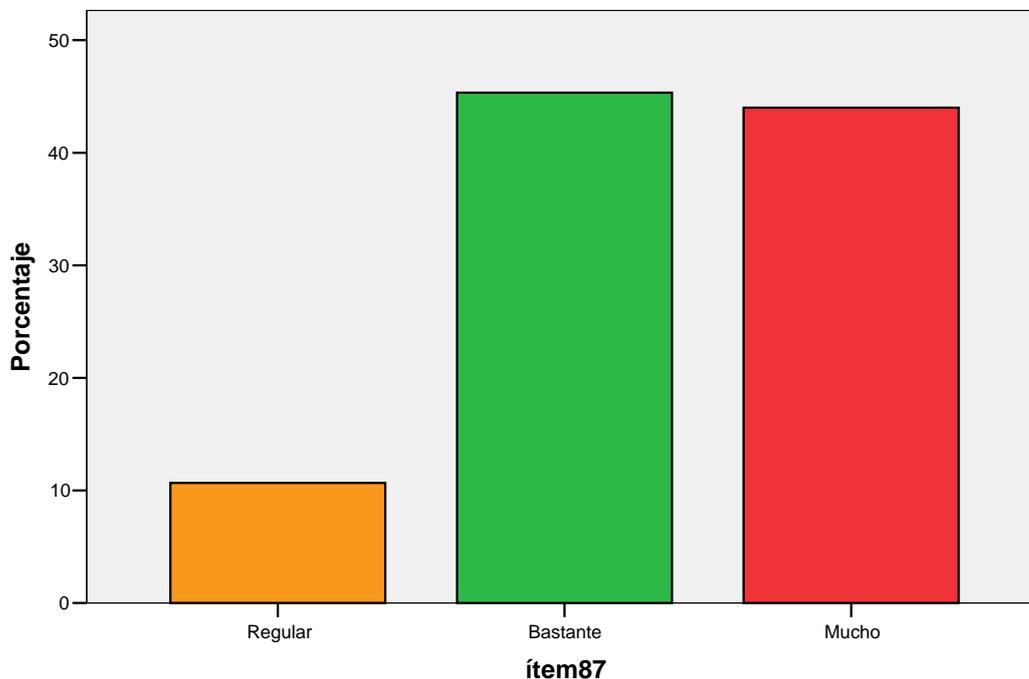
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	1,3	1,3	1,3
	Regular	5	6,7	6,7	8,0
	Bastante	35	46,7	46,7	54,7
	Mucho	34	45,3	45,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Conocer la legislación sobre inmigración es otra competencia específica muy bien valorada por los profesionales, ya que una amplia mayoría se decanta por marcar en los cuestionarios los dos últimos valores, ambos separados por tan sólo unas décimas. Así obtenemos un 46,7% los que consideran esta competencia bastante importante y un 45,3% los que la consideran muy importante.

Por lo tanto, estamos ante una población homogénea, ya que ninguno de los encuestados ha marcado el valor “Nada” (1) y a que una gran mayoría se decanta por los dos últimos valores, como ya comentamos en el párrafo anterior. Su desviación típica es de 0,671, una desviación típica baja.

La media de este ítem es de 4,36, es decir, se sitúa entre los valores “Bastante” y “Mucho”.

**Ítem 87: Conocer los diferentes tipos de inadaptación social.**



**Estadísticos**

ítem87

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,33
Desv. típ.		0,664
Mínimo		3
Máximo		5

ítem87

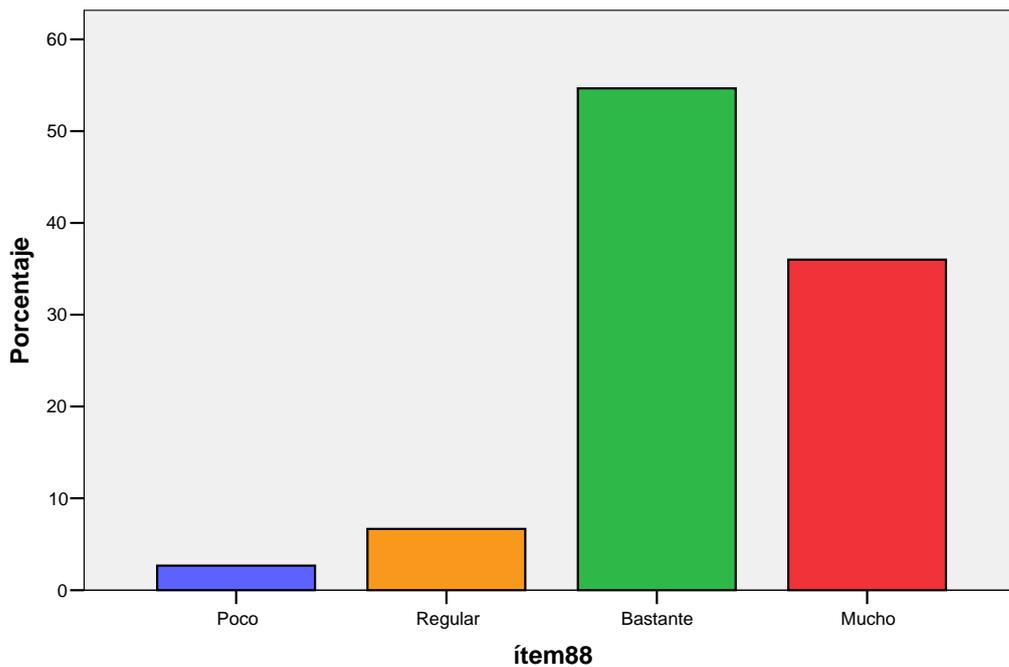
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	8	10,7	10,7	10,7
	Bastante	34	45,3	45,3	56,0
	Mucho	33	44,0	44,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Destacar en este comentario que nos faltan dos valores, el valor “Nada” (1) y el valor “Poco” (2) y que los porcentajes más elevados los encontramos en los valores “Bastante” y “Mucho”, separados por tan sólo unas décimas, como se puede apreciar en la segunda tabla. Conocer los diferentes tipos de inadaptación social es una competencia profesional específica, en general, muy bien valorada por los profesionales.

Por lo tanto, estamos ante un grupo homogéneo, ya que los profesionales no utilizan los dos primeros valores de la escala y que una amplia mayoría se decanta por los valores Bastante y Mucho, cuya desviación típica es de 0,664

Como se aprecia en el gráfico, los dos últimos valores (4 y 5) son los que alcanzan mayor altura, debido a sus porcentajes; un 4,33 considera esta competencia de conocer los diferentes tipos de inadaptación social importante, es decir que se encuentra entre los valores “Bastante” y “Mucho”.

### Ítem 88: Conocer las políticas de Bienestar Social.



#### Estadísticos

ítem88		
N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,24
Desv. típ.		0,694
Mínimo		2
Máximo		5

item88

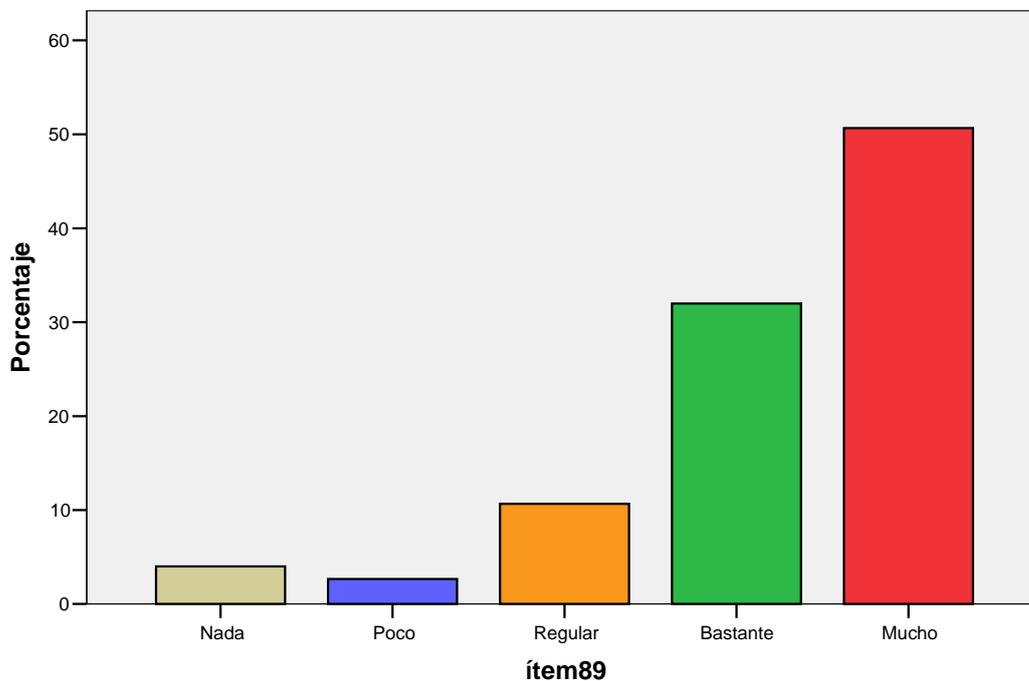
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	2,7	2,7	2,7
	Regular	5	6,7	6,7	9,3
	Bastante	41	54,7	54,7	64,0
	Mucho	27	36,0	36,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Un 54,7% de los encuestados considera bastante importante conocer las políticas de Bienestar Social, seguido de los que opinan que son muy importantes (valor 5), con un 36%, y tan sólo un 2,7% considera esta competencia poco (2) importante para su trabajo.

Observamos que ninguno de los encuestados ha marcado el valor “Nada” (1). Estamos ante un grupo de profesionales homogéneo, cuya desviación típica es 0,694. Una desviación típica baja.

La media es de 4,24, un valor que se encuentra entre el “Bastante” y el “Mucho”.

**Ítem 89: Conocer estrategias y métodos de intervención.**



**Estadísticos**

ítem89

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,23
Desv. típ.		1,021
Mínimo		1
Máximo		5

ítem89

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	2	2,7	2,7	6,7
	Regular	8	10,7	10,7	17,3
	Bastante	24	32,0	32,0	49,3
	Mucho	38	50,7	50,7	100,0
Total		75	100,0	100,0	

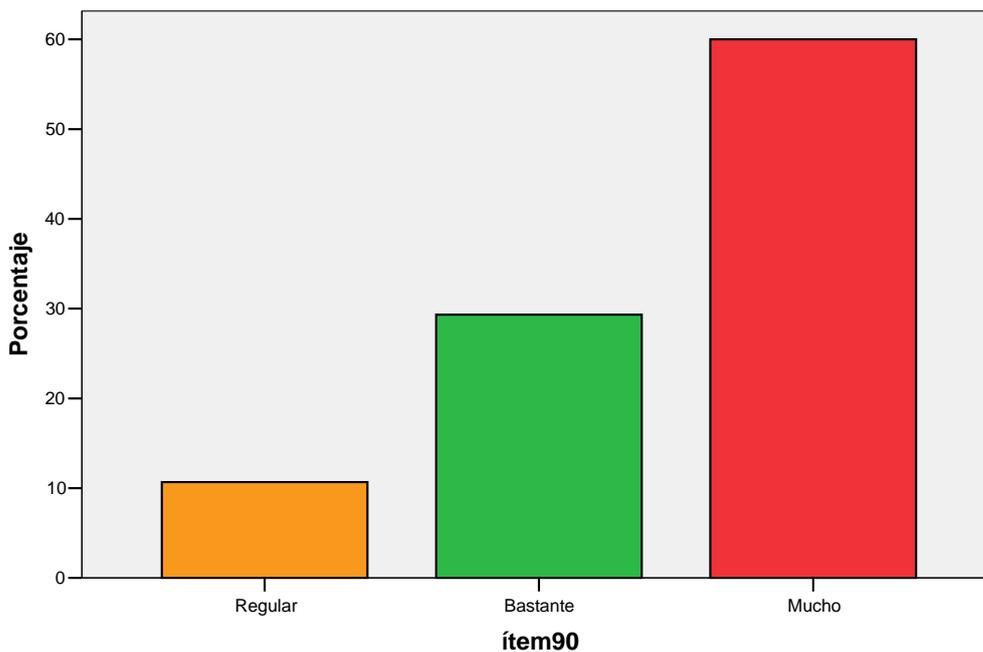
Aunque un 50% considera muy importante (valor 5) conocer estrategias y métodos de intervención como competencia profesional específica, podríamos estar ante un grupo heterogéneo debido a que los profesionales han contestado en más de una vez

a los demás valores. Este porcentaje va seguido de un 32% que considera esta competencia bastante importante.

Su desviación típica es de 1,021, una desviación típica alta, ocasionada por los motivos anteriormente comentados, por lo tanto podemos decir que estamos ante un grupo de profesionales heterogéneos.

La media de los que considera conocer estrategias y métodos de intervención una competencia profesional específica es de 4,23; es decir, este valor se encuentra entre los que consideran esta competencia con los valores “Bastante” y “Mucho”.

**Ítem 90: Conocer procesos de orientación personal y laboral.**



**Estadísticos**

ítem90

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,49
Desv. típ.		0,685
Mínimo		3
Máximo		5

item90

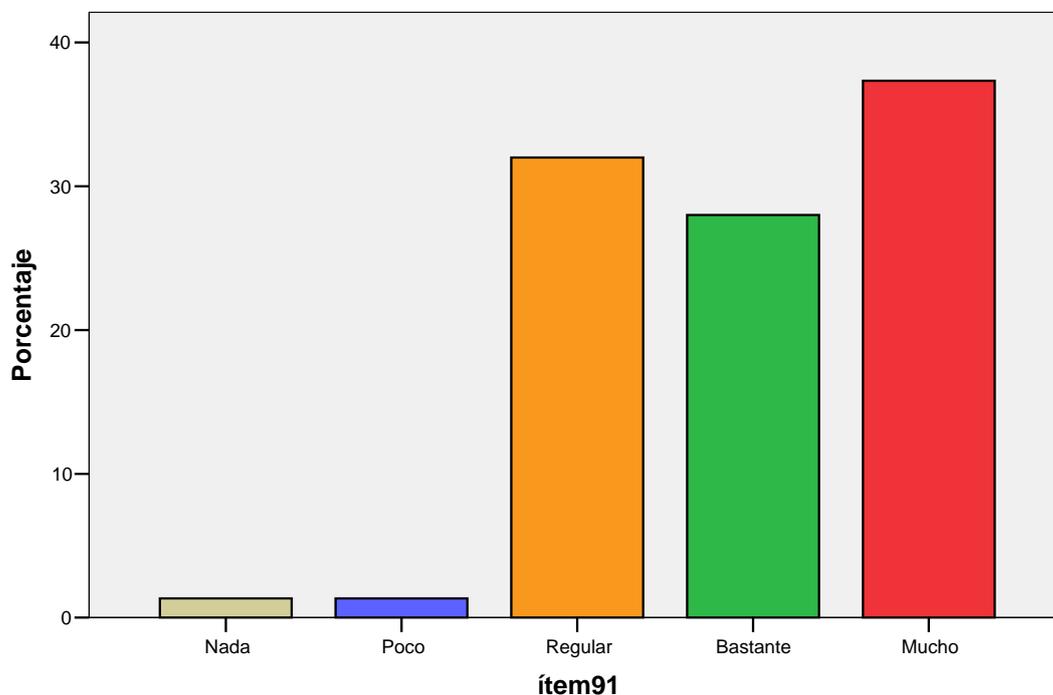
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	8	10,7	10,7	10,7
	Bastante	22	29,3	29,3	40,0
	Mucho	45	60,0	60,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Aquí también faltan los dos primeros valores de la escala, ya que ninguno de los profesionales ha decidido marcarlo en sus cuestionarios. Un 60% de los profesionales considera que conocer procesos de orientación personal y laboral como competencia profesional específica es muy importante (valor 5) para enfrentarse a los retos de su trabajo con personas inmigrantes.

Con un vistazo se puede apreciar que nos encontramos, en este caso, con un grupo de profesionales homogéneo, ya que la mayoría deciden inclinarse por un valor específico de la tabla y no contesta a los dos primeros valores; por lo tanto decimos que es homogéneo y aún más cuando observamos que su desviación típica es 0,685.

Los valores descriptivos de los datos nos arrojan el siguiente valor de la media: 4,49, es decir, se encuentra entre los valores “Bastante” y “Mucho”.

## Ítem 91: Conocer instrumentos de evaluación.



### Estadísticos

ítem91

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,99
Desv. típ.		0,937
Mínimo		1
Máximo		5

ítem91

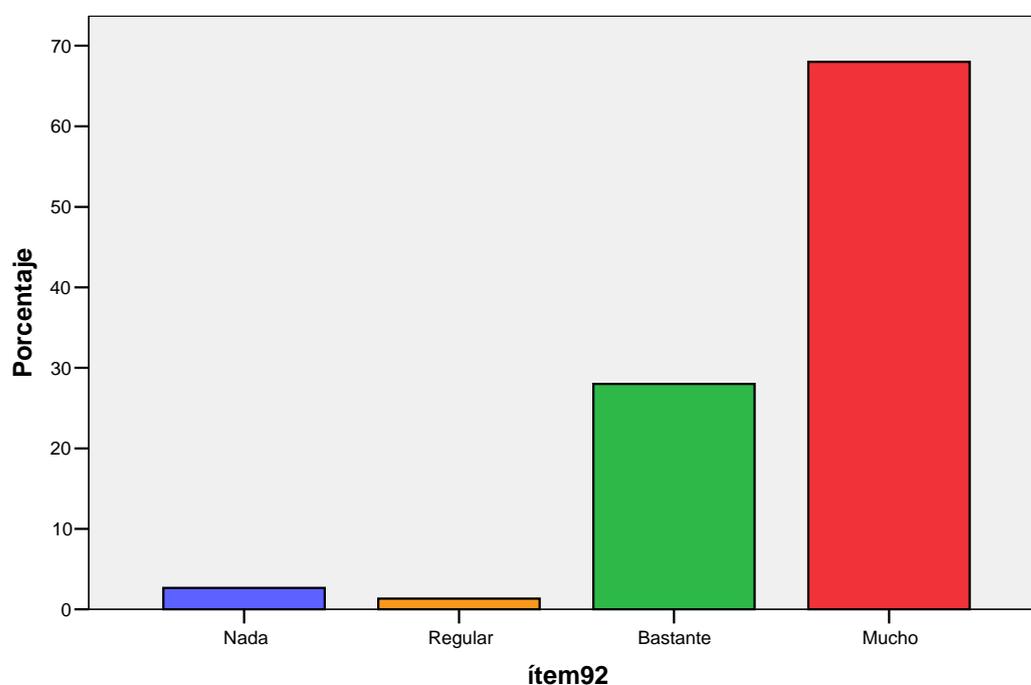
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	1	1,3	1,3	2,7
	Regular	24	32,0	32,0	34,7
	Bastante	21	28,0	28,0	62,7
	Mucho	28	37,3	37,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En lo que respecta a conocer instrumentos de evaluación como competencia profesional específica, los porcentajes se encuentran muy repartidos, por ejemplo un 37,3% considera esta competencia muy importante, seguido de un 32% que la considera

regular, y ésta es seguida de un 28% que considera esta competencia bastante importante para desempeñar su trabajo con garantías.

Se trata de un grupo de profesionales que ha utilizado todos los valores, aunque dos de ellos tan sólo tengan el 1,3%. Esta es una cuestión que debemos tener en cuenta, ya que se trata de un grupo que roza la heterogeneidad, pues su desviación típica es de 0.937. La media es de 3,99.

### Ítem 92: Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal.



#### Estadísticos

ítem92		
N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,59
Desv. típ.		0,773
Mínimo		1
Máximo		5

item92

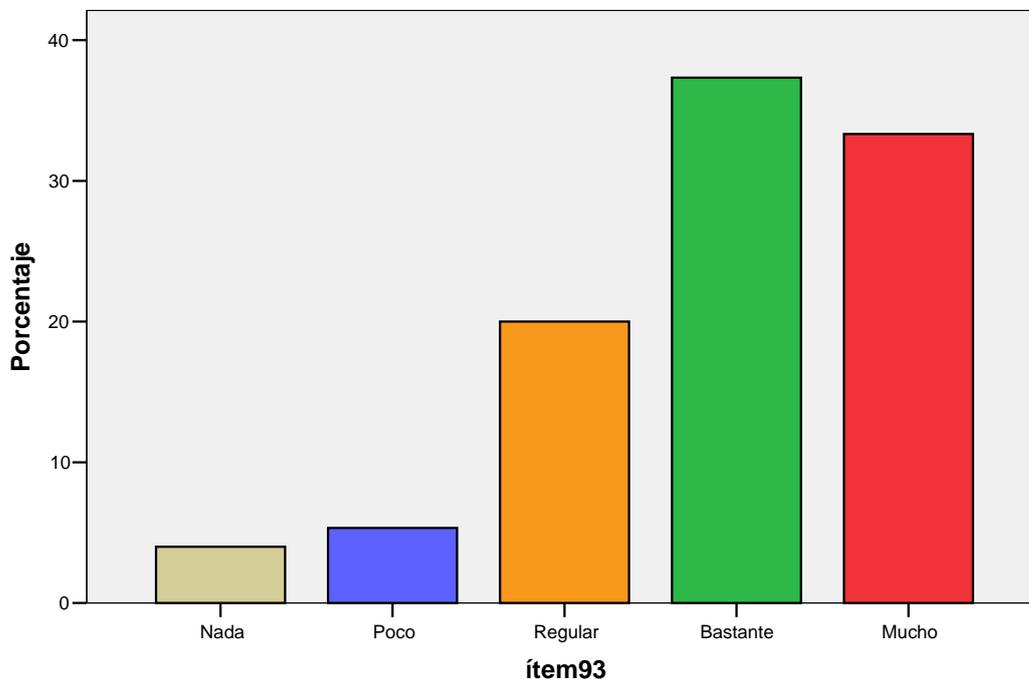
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2,7	2,7	2,7
	Regular	1	1,3	1,3	4,0
	Bastante	21	28,0	28,0	32,0
	Mucho	51	68,0	68,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Un 68% de los profesionales considera que desarrollar habilidades de comunicación interpersonal es una competencia profesional específica muy importante (valor 5) para enfrentarse a los retos de su trabajo con personas inmigrantes.

Con este valor tan alto de porcentaje y faltando uno de los valores por marcar de la escala, porque los profesionales así lo han decidido, podemos decir que estamos ante un grupo homogéneo, y así es, cuya desviación típica es baja, en concreto es de 0,773.

La media se encuentra entre los valores “Bastante” y “Mucho”.

**Ítem 93: Favorecer procesos de participación y acción comunitaria.**



**Estadísticos**

ítem93

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,91
Desv. típ.		1,055
Mínimo		1
Máximo		5

ítem93

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	4	5,3	5,3	9,3
	Regular	15	20,0	20,0	29,3
	Bastante	28	37,3	37,3	66,7
	Mucho	25	33,3	33,3	100,0
Total		75	100,0	100,0	

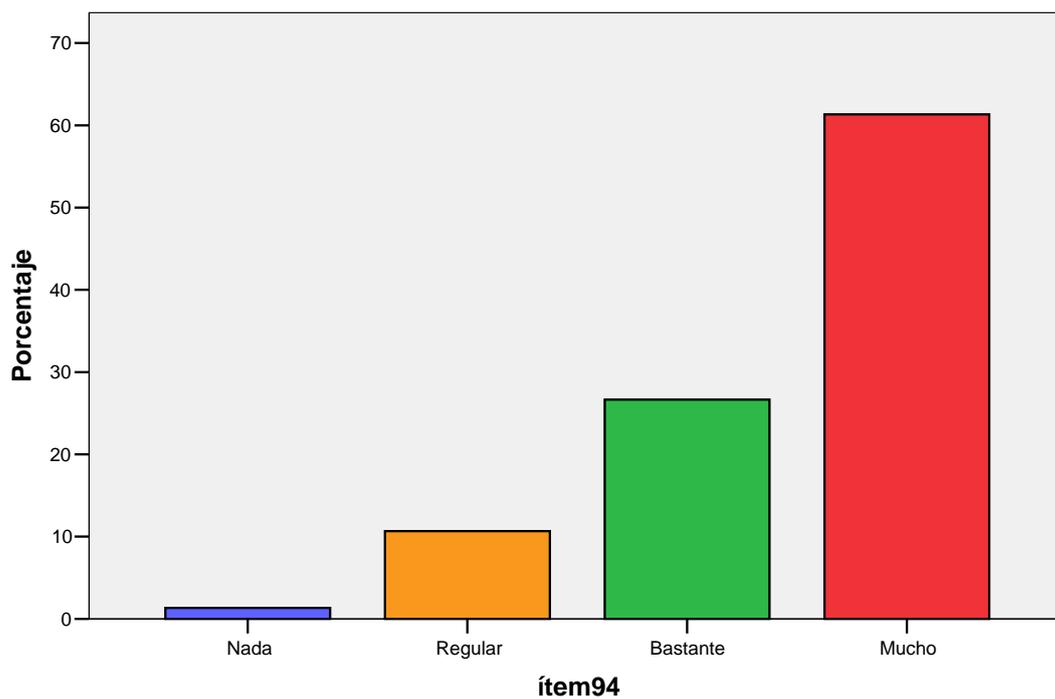
Los porcentajes, en este caso, se encuentran muy repartidos, por ejemplo un 37,3% considera que favorecer procesos de participación y acción comunitaria es una competencia profesional específica bastante importante, seguida de un 33,3% que

considera esta competencia muy importante (valor “Mucho”), y ésta a su vez, seguida de un 20% que la considera regular.

También comentar que los valores que han obtenido menor porcentaje han sido seleccionados por los profesionales en más de una ocasión y teniendo en cuenta lo anterior, diremos que se trata de una población heterogénea y más aún cuando observamos que la desviación típica es de 1,055.

Los valores descriptivos de los datos nos arrojan la media de 3,91, un valor que se aproxima al “Bastante”.

#### Ítem 94: Ejercer de mediador para resolver conflictos.



### Estadísticos

item94

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,47
Desv. típ.		0,794
Mínimo		1
Máximo		5

item94

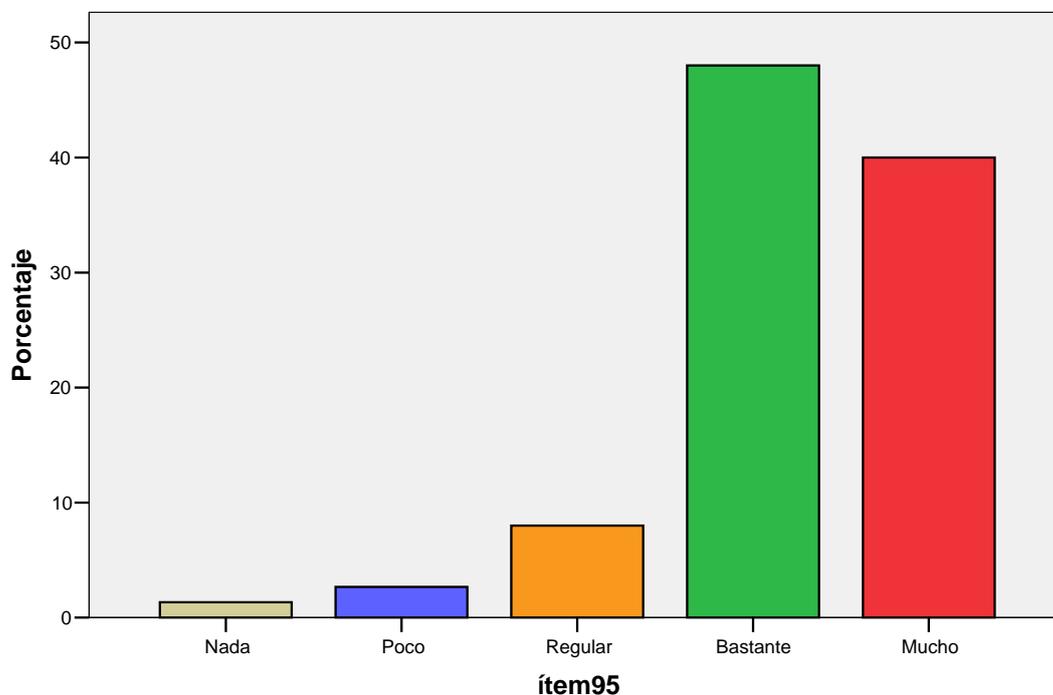
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Regular	8	10,7	10,7	12,0
	Bastante	20	26,7	26,7	38,7
	Mucho	46	61,3	61,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

El valor que no aparece, debido a que ninguno de los encuestados lo ha marcado en sus cuestionarios, es el valor “Poco” (2). Destacar que un 61,3% considera muy importante (valor 5) ejercer de mediador para resolver conflictos como competencia profesional específica.

Como se puede observar, estamos ante un grupo homogéneo, ya que su desviación típica es de 0,794.

La media es de 4,47, se encuentra entre el “Bastante” y el “Mucho”.

**Ítem 95: Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión.**



**Estadísticos**

ítem95

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,23
Desv. típ.		0,815
Mínimo		1
Máximo		5

**ítem95**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	2	2,7	2,7	4,0
	Regular	6	8,0	8,0	12,0
	Bastante	36	48,0	48,0	60,0
	Mucho	30	40,0	40,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

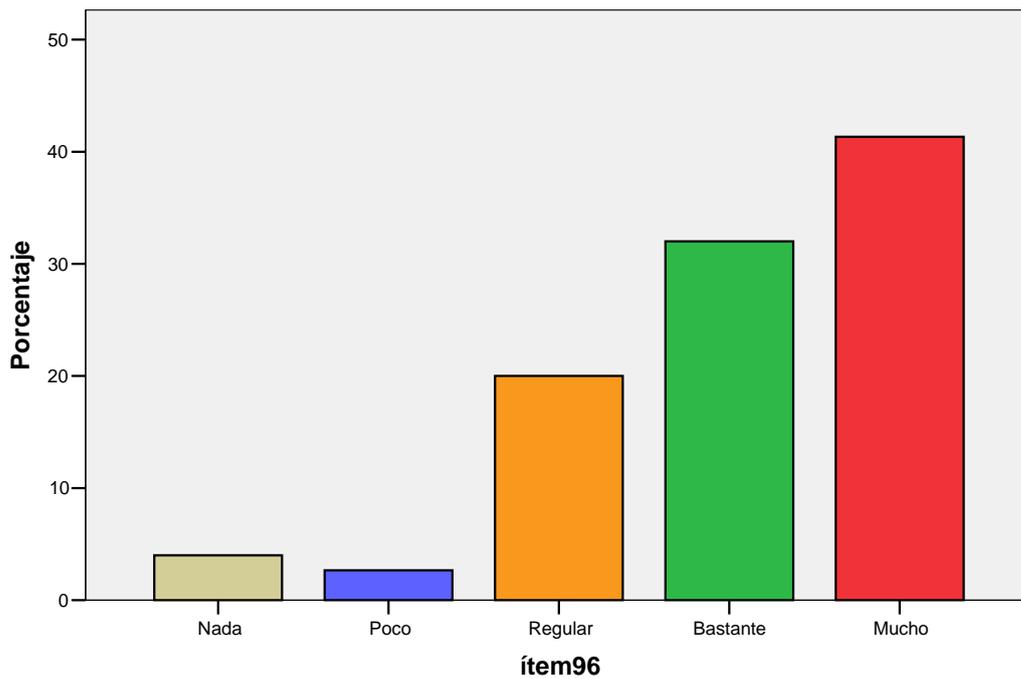
Un 48% de los profesionales considera bastante importante para su trabajo la competencia profesional específica de aplicar técnicas de detección de factores de

exclusión, seguido de un 40% que lo considera muy importante (valor “Mucho”) para su trabajo con personas inmigrantes.

Aquí no se ha obviado ningún valor, pero los porcentajes más altos se decantan por los dos últimos valores, su desviación típica es de 0,815; podemos decir que se trata de una población que tiende a la heterogeneidad, pero que es homogénea por lo comentado anteriormente.

Los valores descriptivos de los datos nos arrojan una de media de 4,23. Es decir, se encuentra entre los valores “Bastante” y “Mucho”.

### Ítem 96: Organizar y gestionar proyectos de intervención comunitaria.



### Estadísticos

ítem96

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,04
Desv. típ.		1,045
Mínimo		1
Máximo		5

ítem96

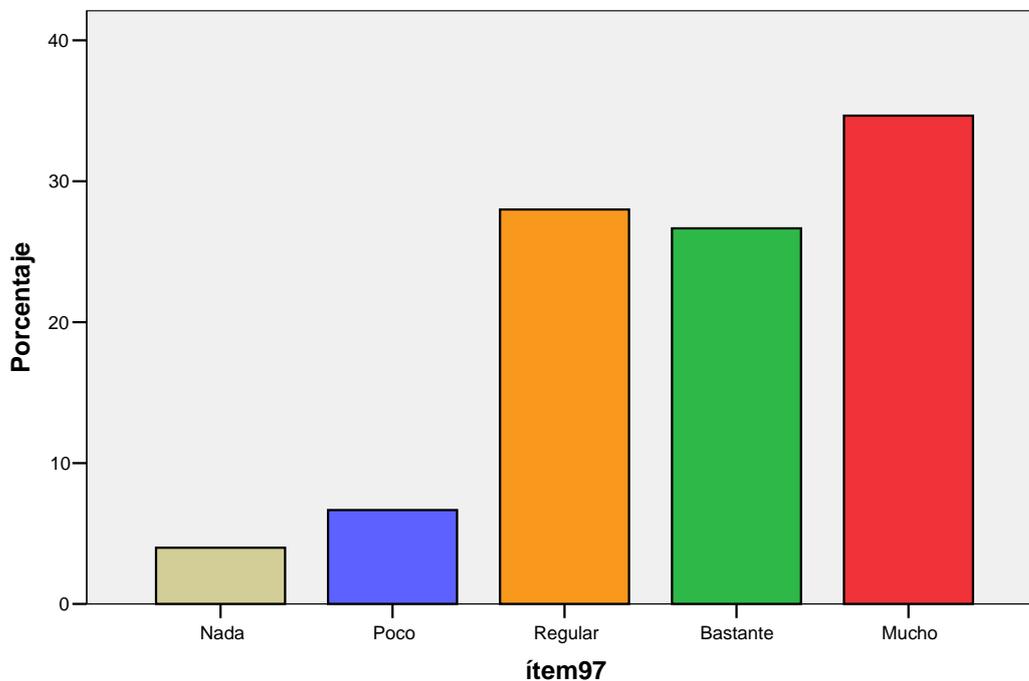
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	2	2,7	2,7	6,7
	Regular	15	20,0	20,0	26,7
	Bastante	24	32,0	32,0	58,7
	Mucho	31	41,3	41,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En el comentario de los datos de esta competencia diremos que los porcentajes se encuentran muy repartidos entre los distintos valores; de esta manera tenemos un 41% de los encuestados que considera organizar y gestionar proyectos de intervención comunitaria una competencia profesional específica muy importante (valor “Mucho”), seguida de un 32% que considera esta competencia bastante importante.

En esta ocasión los profesionales han utilizado todos los valores de la escala y aunque se aprecie una ligera tendencia a marcar el último valor (5), se trata de un grupo heterogéneo, pues su desviación típica es alta, de 1,045.

La media de los encuestados en este ítem es de 4,04.

### Ítem 97: Saber aplicar estrategias de dinámica de grupos.



#### Estadísticos

ítem97

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,81
Desv. típ.		1,111
Mínimo		1
Máximo		5

ítem97

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	5	6,7	6,7	10,7
	Regular	21	28,0	28,0	38,7
	Bastante	20	26,7	26,7	65,3
	Mucho	26	34,7	34,7	100,0
Total		75	100,0	100,0	

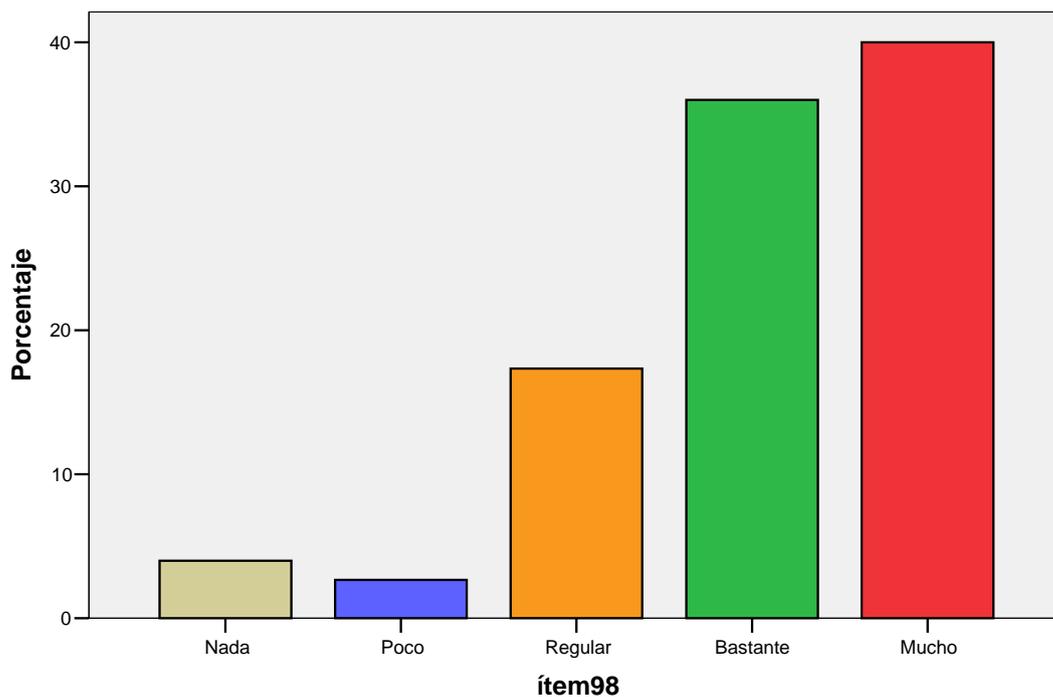
He aquí otro ejemplo de porcentajes repartidos. El mayor porcentaje cuenta con un 34,7% y corresponde a los profesionales que consideran la competencia profesional específica de saber aplicar estrategias de dinámica de grupos muy importante para

enfrentarse a los retos de su trabajo con personas inmigrantes. Seguido de un 28% que considera esta competencia “Regular” (valor 3).

Como se aprecia, estamos ante un grupo heterogéneo, ya que los profesionales han decidido utilizar todos los valores y con porcentajes muy repartidos. Su desviación típica es alta, en concreto y según se puede apreciar en la primera tabla es de 1,111.

La media es de 3,81, es decir, que se encuentra entre los valores “Regular” y “Bastante”, con tendencia a aproximarse al valor 4 (“Bastante”).

### Ítem 98: Usar técnicas de motivación.



### Estadísticos

ítem98

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,05
Desv. típ.		1,025
Mínimo		1
Máximo		5

ítem98

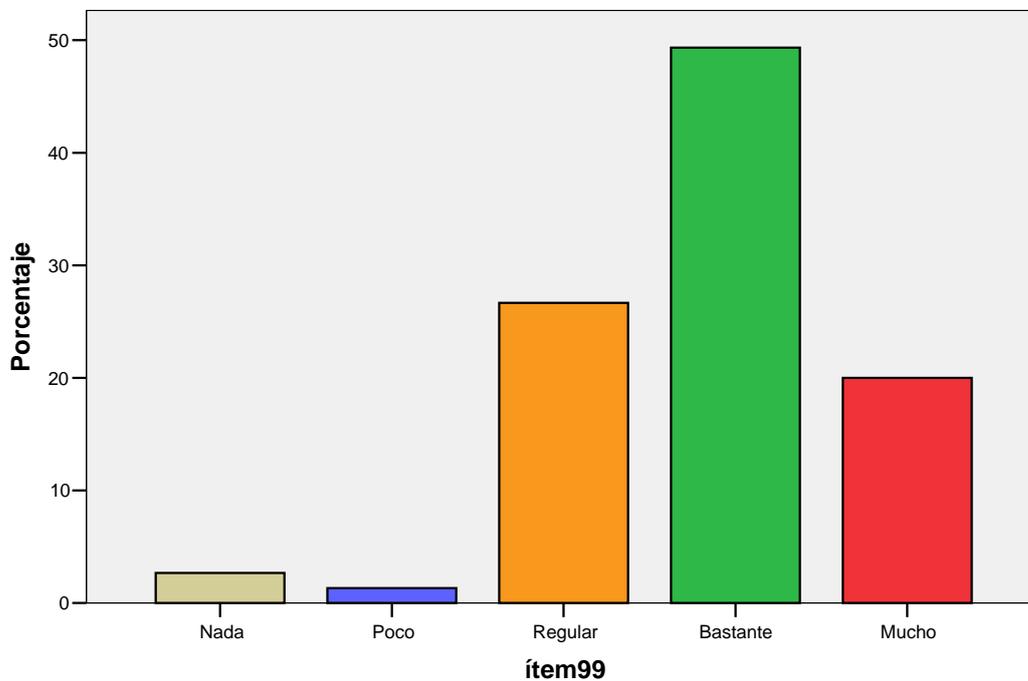
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	2	2,7	2,7	6,7
	Regular	13	17,3	17,3	24,0
	Bastante	27	36,0	36,0	60,0
	Mucho	30	40,0	40,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Un 40% de los profesionales encuestados considera muy importante para su trabajo usar técnicas de motivación como una competencia profesional específica, seguido de un 36% que valora esta competencia como bastante importante (valor 4).

Los datos de los porcentajes se encuentran muy repartidos entre los distintos valores y los profesionales no han obviado ningún valor al contestar esta competencia profesional específica. Por lo tanto, y teniendo en cuenta que los porcentajes están repartidos, diremos que el grupo es heterogéneo, aunque se aprecie una tendencia a la homogeneidad al contestar los dos últimos valores. Su desviación típica es de 1,025.

La media de este ítem es de 4,05.

## Ítem 99: Conocer varios idiomas.



### Estadísticos

ítem99

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,83
Desv. típ.		0,860
Mínimo		1
Máximo		5

ítem99

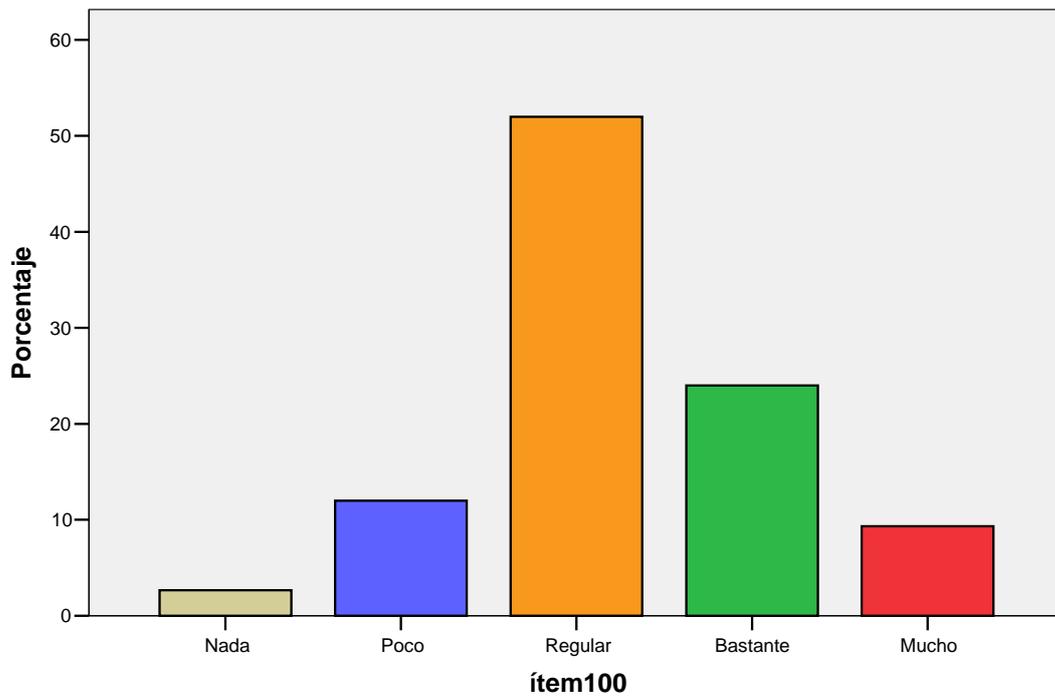
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2,7	2,7	2,7
	Poco	1	1,3	1,3	4,0
	Regular	20	26,7	26,7	30,7
	Bastante	37	49,3	49,3	80,0
	Mucho	15	20,0	20,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Casi un 50% de los encuestados considera bastante importante conocer varios idiomas para enfrentarse a los retos de su trabajo con personas inmigrantes, en concreto un 49,3%. Y un 26,7% lo considera “Regular” (valor 3).

Estamos ante una población que ha utilizado todos los valores de escala, pero se aprecia una tendencia a marcar el valor 4 (“Bastante”); por lo tanto, diremos que estamos ante un grupo homogéneo, que tiende a la heterogeneidad, cuya desviación típica es de 0,860.

Los valores descriptivos de los datos nos arrojan el valor de una media de 3,83, se encuentra entre los valores “Regular” y “Bastante”.

### Ítem 100: Desempeñar labores de líder del grupo.



#### Estadísticos

ítem100		
N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,25
Desv. típ.		0,887
Mínimo		1
Máximo		5

item100

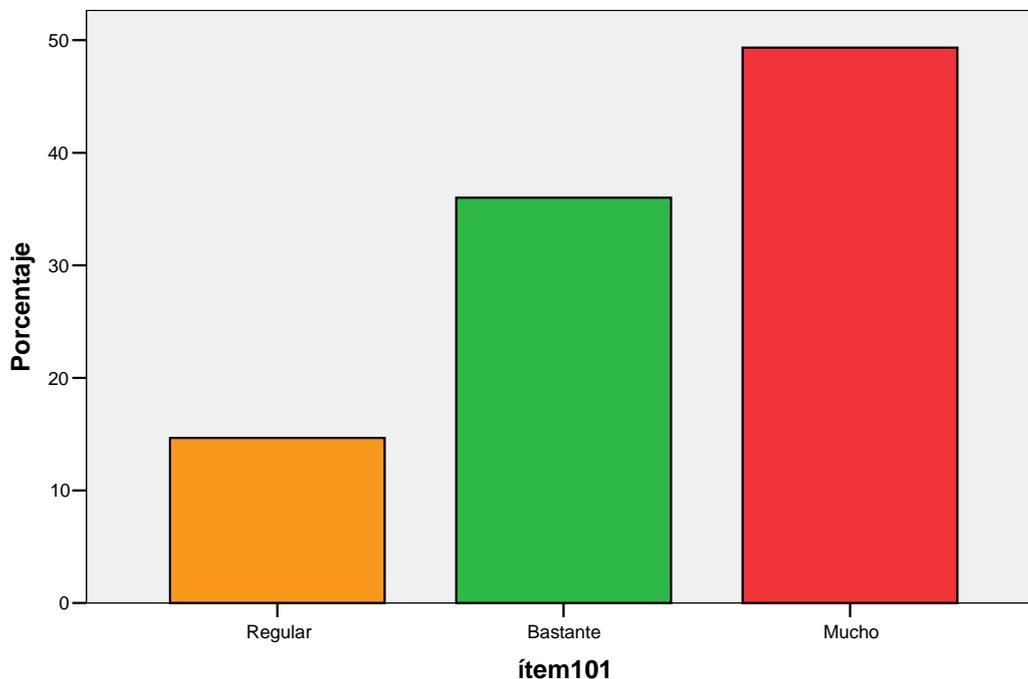
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2,7	2,7	2,7
	Poco	9	12,0	12,0	14,7
	Regular	39	52,0	52,0	66,7
	Bastante	18	24,0	24,0	90,7
	Mucho	7	9,3	9,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Un 52% de los profesionales que trabaja con personas inmigrantes valora como “Regular” la competencia de desempeñar labores de líder de grupo, seguido de un 24% que la valora con “Bastante”.

Es un grupo de profesionales que han utilizado todos los valores, y los porcentajes están repartidos entre los distintos valores, aunque la mayoría se decline por un valor con más del 50%, y por ello el grupo es homogéneo, pero con una cierta tendencia hacia la heterogeneidad, ya que su desviación típica es de 0,887.

La media es de 3,25, es decir, se encuentra entre los valores “Regular” y “Bastante”.

## Ítem 101: Trabajar multidisciplinarmente.



### Estadísticos

ítem101

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,35
Desv. típ.		0,726
Mínimo		3
Máximo		5

ítem101

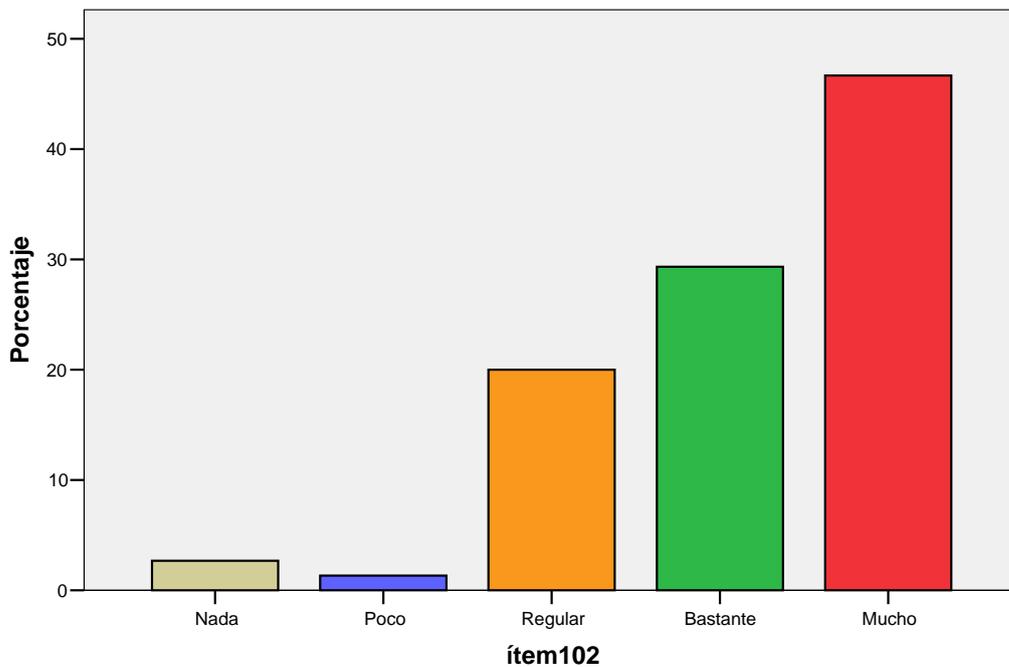
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	11	14,7	14,7	14,7
	Bastante	27	36,0	36,0	50,7
	Mucho	37	49,3	49,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En este caso los profesionales no han marcado en sus cuestionarios los valores “Nada” (1) y “Poco” (2), y un 49,3% valora de muy importante (valor 5) la competencia de trabajar multidisciplinarmente. Por lo tanto el valor mínimo es 3 (“Regular”) con un 14%.

Estamos ante un grupo de encuestados que se decanta en su mayoría por un solo valor (“Mucho”); por consiguiente, estamos ante una población homogénea, cuya desviación típica es 0,726.

Los valores descriptivos de los datos nos ofrece el siguiente valor: la media es de 4,35. Es decir, que los profesionales consideran que trabajar multidisciplinariamente es una competencia que se encuentra entre los valores “Bastante” y “Mucho”.

**Ítem 102: Resolver aspectos burocráticos (papeleo).**



**Estadísticos**

ítem102		
N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,16
Desv. típ.		0,973
Mínimo		1
Máximo		5

item102

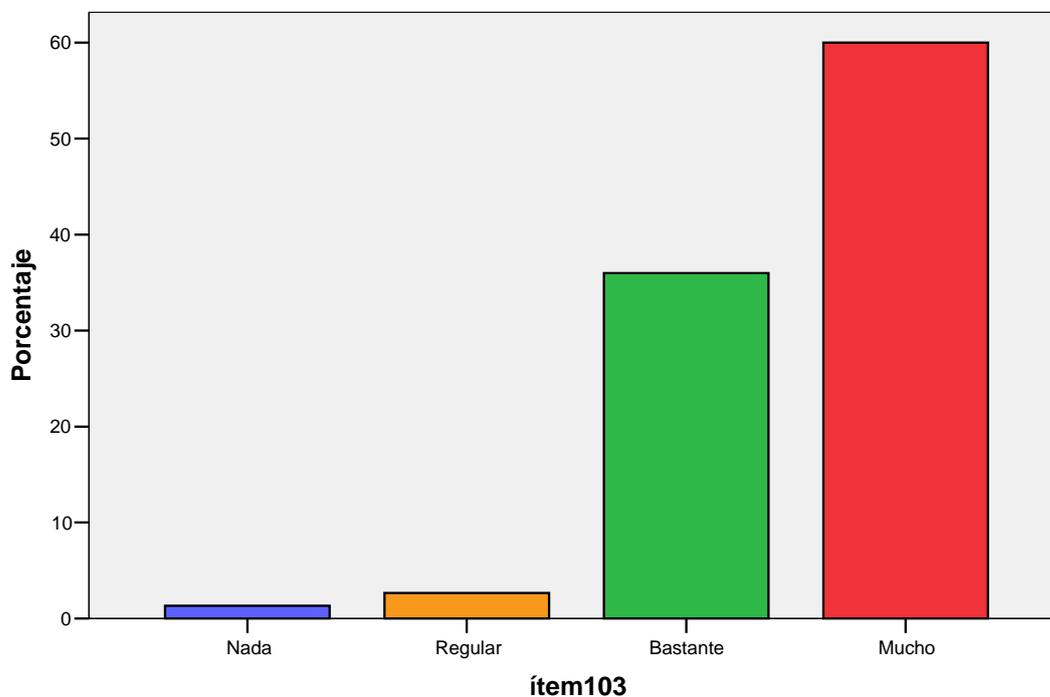
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2,7	2,7	2,7
	Poco	1	1,3	1,3	4,0
	Regular	15	20,0	20,0	24,0
	Bastante	22	29,3	29,3	53,3
	Mucho	35	46,7	46,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Los porcentajes se encuentran repartidos entre los distintos valores al considerar la competencia profesional específica de resolver aspectos burocráticos, lo que comúnmente conocemos como “papeleo”. Un 46,7% considera muy significativo esta competencia, seguido de un 29,3% que considera el “papeleo” bastante importante para su trabajo con personas inmigrantes.

Estamos ante un grupo de profesionales que tiende a la heterogeneidad, incluso se podría decir que roza la heterogeneidad, pero un 46,7% de los profesionales se decanta por un solo valor y tan sólo un 1,3% por otro, por lo que no llega a ser heterogéneo, pero insistimos, roza la heterogeneidad.

La media es de 4,16. Los encuestados consideran bastante significativo resolver aspectos burocráticos para enfrentarse a su trabajo con personas inmigrantes.

### Ítem 103: Saber acceder a los recursos sociales.



#### Estadísticos

ítem103

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,53
Desv. típ.		,684
Mínimo		1
Máximo		5

#### ítem103

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Regular	2	2,7	2,7	4,0
	Bastante	27	36,0	36,0	40,0
	Mucho	45	60,0	60,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

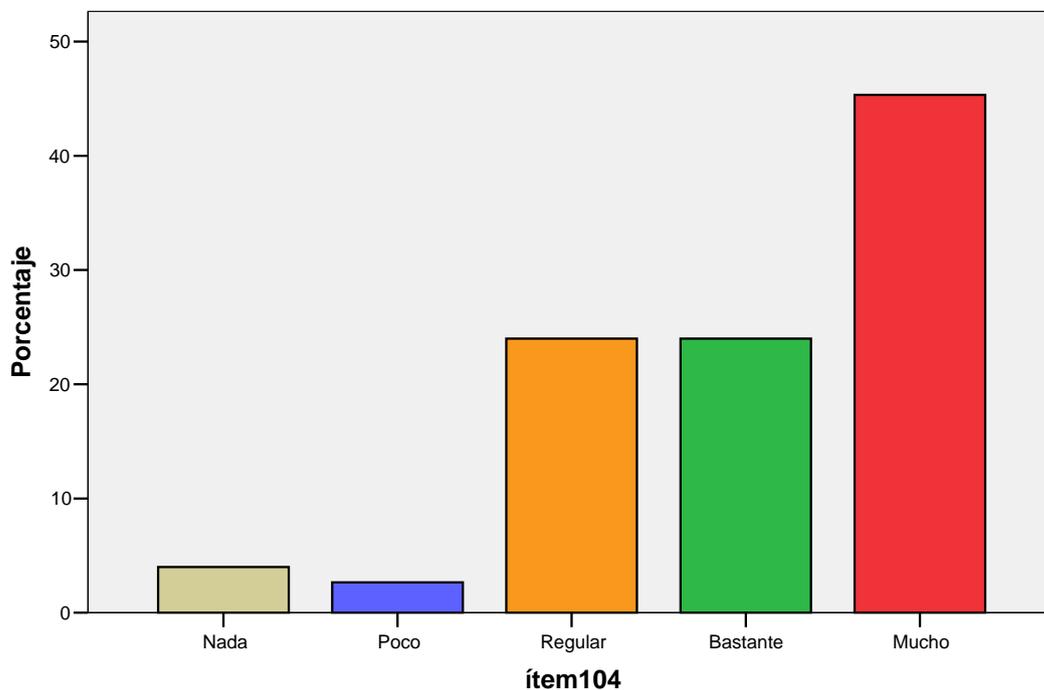
Una mayoría considerable, (un 60%) estima muy significativo (valor 5) saber acceder a los recursos sociales para enfrentarse a los retos de su trabajo con personas

inmigrantes, seguido este porcentaje de un 36% que consideran esta competencia profesional específica bastante importante.

Ninguno de los profesionales ha decidido marcar el valor “Poco” (2) y un 60% se decanta por un valor, por lo tanto, estamos ante un grupo homogéneo, cuya desviación típica es de 0,684. Una desviación típica baja.

Un 4,53 es el valor de la media de los profesionales encuestados que consideran que saber acceder a los recursos sociales es una competencia que se encuentra entre los valores “Bastante” y “Mucho” para enfrentarse a su trabajo con garantías.

#### Ítem 104: Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación intercultural.



### Estadísticos

item104

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,04
Desv. típ.		1,084
Mínimo		1
Máximo		5

item104

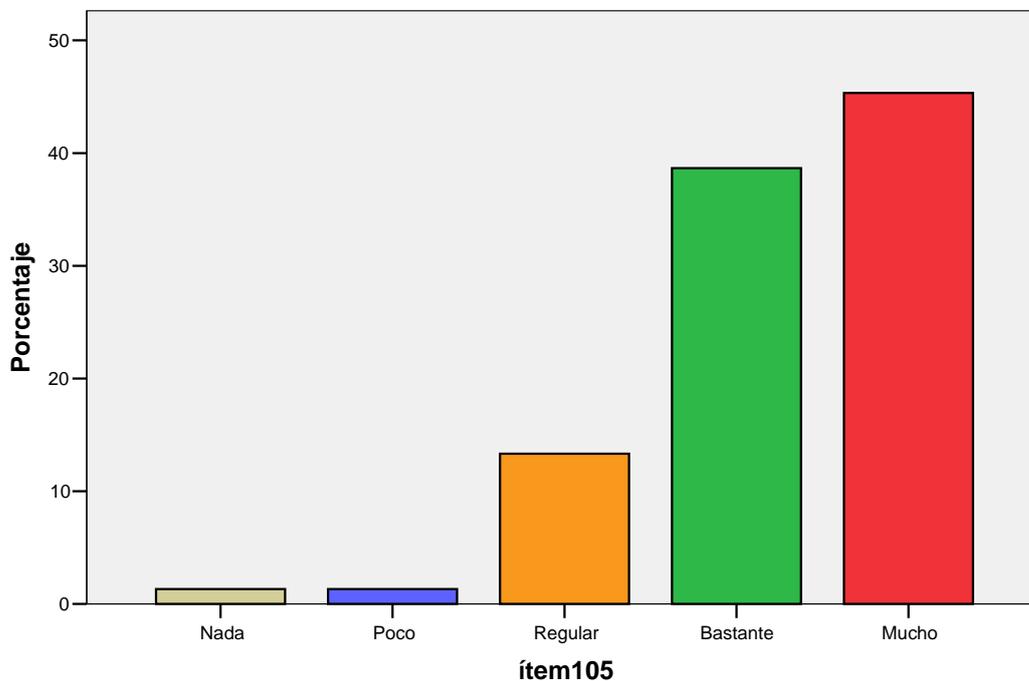
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	2	2,7	2,7	6,7
	Regular	18	24,0	24,0	30,7
	Bastante	18	24,0	24,0	54,7
	Mucho	34	45,3	45,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

La peculiaridad en este comentario es que nos encontramos con dos valores que comparten el mismo porcentaje, los valores “Regular” (3) y “Bastante” (4), ambos con un 24%. Un 45,3% de los encuestados considera muy importante (valor 5) diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación intercultural como una competencia profesional específica a tener en cuenta en su trabajo con personas inmigrantes.

Estos profesionales han contestado a todos los valores de la escala y sus porcentajes se encuentran repartidos, por ello el grupo es considerado heterogéneo, aunque se palpe una cierta tendencia a la homogeneidad al contestar el valor “Mucho”. Su desviación típica es de 1,084.

Bastante importante es diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación intercultural, según la media (4,04), como competencia profesional específica para enfrentarse a los retos de su trabajo con personas inmigrantes.

### Ítem 105: Emplear técnicas de negociación y consenso.



#### Estadísticos

ítem105

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,25
Desv. típ.		0,840
Mínimo		1
Máximo		5

ítem105

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	1	1,3	1,3	2,7
	Regular	10	13,3	13,3	16,0
	Bastante	29	38,7	38,7	54,7
	Mucho	34	45,3	45,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

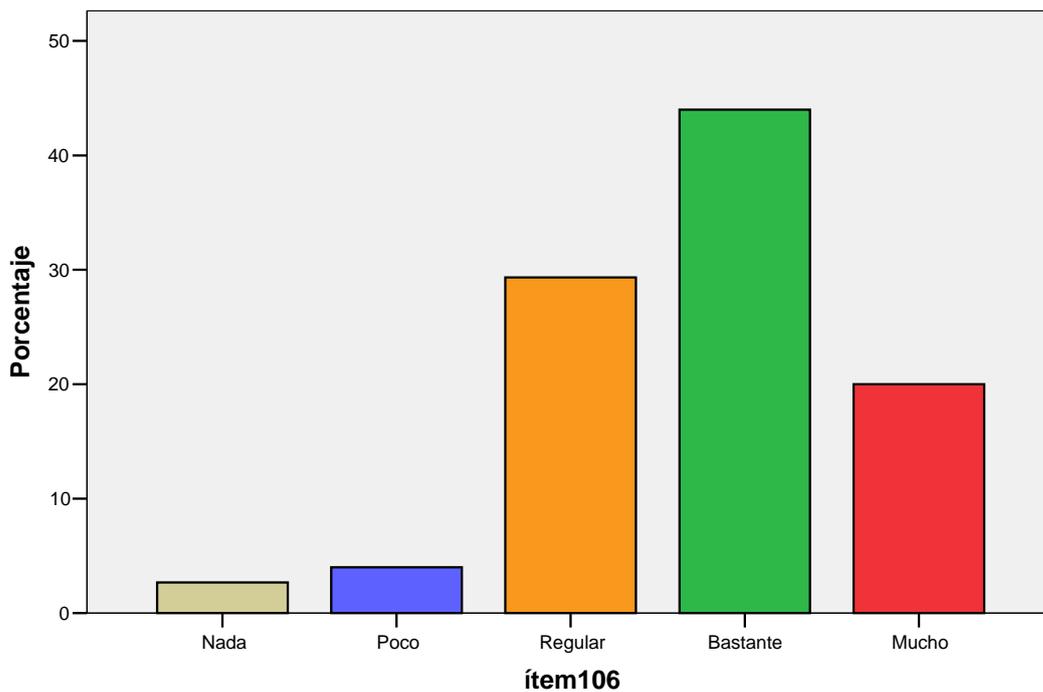
Los mayores porcentajes los encontramos en los dos últimos valores, en concreto un 45,3% de los profesionales considera muy significativo (valor “Mucho”) emplear técnicas de negociación y consenso como competencia profesional específica,

seguido de un 38,75% que la considera bastante importante para desempeñar su trabajo con personas inmigrantes.

Observamos que es un grupo que ha contestado a todos los valores posibles, aunque los dos primeros valores sólo cuentan con un 1,3%. Estamos ante un grupo homogéneo, que tiende a la heterogeneidad, con una desviación típica de 0,840.

En lo que respecta a la media, en este caso, comentar que se encuentra entre los valores “Bastante” y “Mucho”, al valorar el emplear técnicas de negociación y consenso, pues estamos hablando de una media de 4,25.

**Ítem 106: Saber ejecutar programas diseñados por otros profesionales.**



**Estadísticos**

ítem106		
N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,75
Desv. típ.		0,917
Mínimo		1
Máximo		5

item106

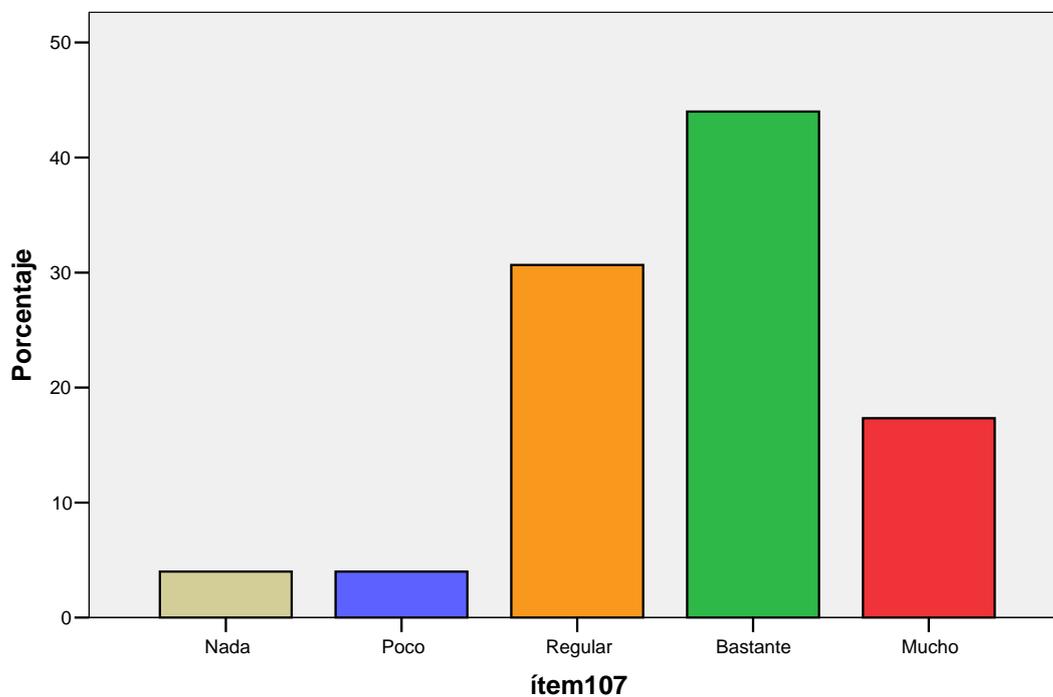
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2,7	2,7	2,7
	Poco	3	4,0	4,0	6,7
	Regular	22	29,3	29,3	36,0
	Bastante	33	44,0	44,0	80,0
	Mucho	15	20,0	20,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Los porcentajes, en este caso, también se encuentran repartidos aunque un 44% considera que saber ejecutar programas diseñados por otros profesionales es una competencia bastante importante (valor 4) para enfrentarse a los retos de su trabajo con personas inmigrantes.

Todos los valores han sido utilizados por los distintos profesionales. Estamos ante una población que roza la heterogeneidad, cuya desviación típica es de 0,917. Pero se aprecia una cierta tendencia a la homogeneidad al considerar esta competencia bastante (valor 4) importante.

Los valores descriptivos de los datos nos arrojan el valor de la media: 3,75, es decir, que se encuentra entre los valores “Regular” y “Bastante”.

### Ítem 107: Confeccionar herramientas de trabajo.



#### Estadísticos

item107

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,67
Desv. típ.		0,949
Mínimo		1
Máximo		5

item107

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	3	4,0	4,0	8,0
	Regular	23	30,7	30,7	38,7
	Bastante	33	44,0	44,0	82,7
	Mucho	13	17,3	17,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

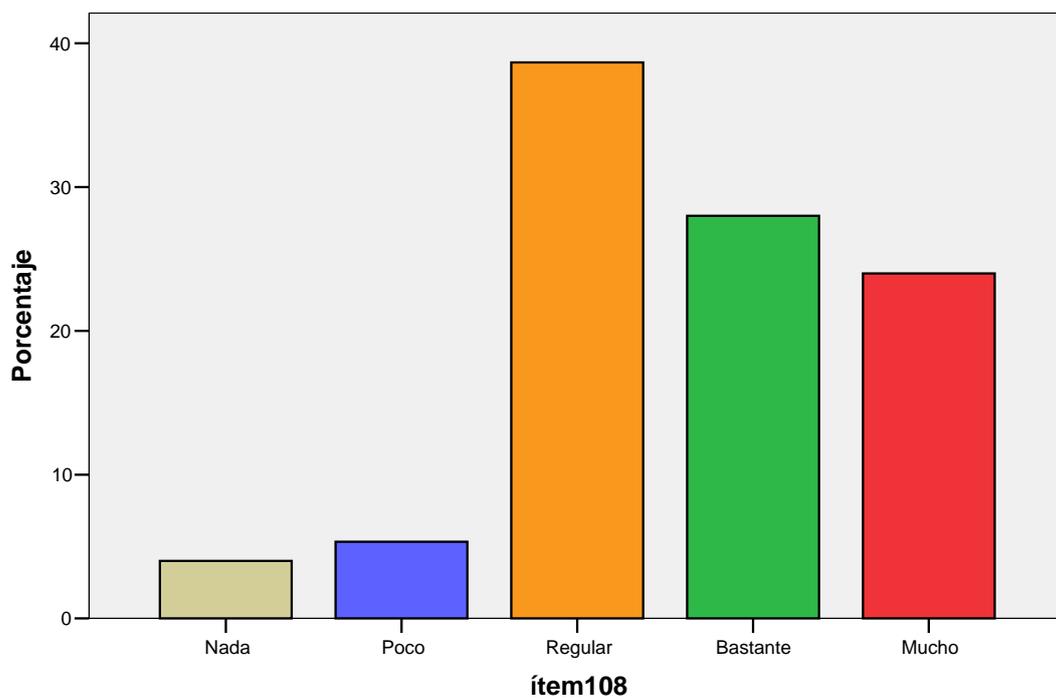
Un 44% de los profesionales encuestados considera bastante significativa (valor 4) la competencia profesional específica de confeccionar herramientas de trabajo

para enfrentarse a los retos de su trabajo con personas inmigrantes, seguido de un 30% de los encuestados que la considera “Regular”.

Los porcentajes se encuentran repartidos entre los distintos valores. Estamos ante una población que roza la heterogeneidad, cuya desviación típica es de 0,949.

Entre el “Regular” (3) y el “Bastante” (4) se encuentra la media (3,67).

### Ítem 108: Colaborar y asesorar en programas de los medios de comunicación.



#### Estadísticos

ítem108		
N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,63
Desv. típ.		1,037
Mínimo		1
Máximo		5

ítem108

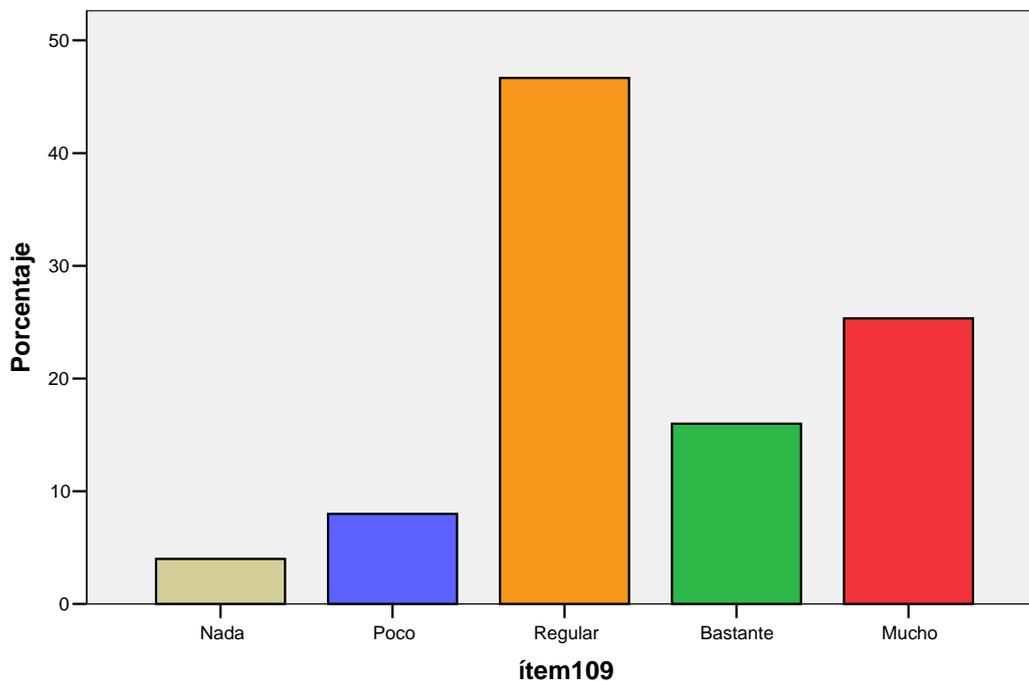
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	4	5,3	5,3	9,3
	Regular	29	38,7	38,7	48,0
	Bastante	21	28,0	28,0	76,0
	Mucho	18	24,0	24,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Aquí los porcentajes se encuentran muy repartidos entre los valores de la escala. El máximo porcentaje lo encontramos en el valor 3, con un 38,7% de los encuestados que considera la competencia de colaborar y asesorar en programas de los medios de comunicación de “regular relevancia”.

No existe una amplia mayoría que se decante por ningún valor, y como los porcentajes se encuentran repartidos entre los distintos valores, diremos que estamos ante un grupo de profesionales heterogéneos cuya desviación típica es 1,037.

3,63 es la media de los encuestados que considera significativa esta competencia profesional específica de colaborar y asesorar en programas de los medios de comunicación.

**Ítem 109: Confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador.**



**Estadísticos**

ítem109

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,51
Desv. típ.		1,083
Mínimo		1
Máximo		5

**ítem109**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	6	8,0	8,0	12,0
	Regular	35	46,7	46,7	58,7
	Bastante	12	16,0	16,0	74,7
	Mucho	19	25,3	25,3	100,0
Total		75	100,0	100,0	

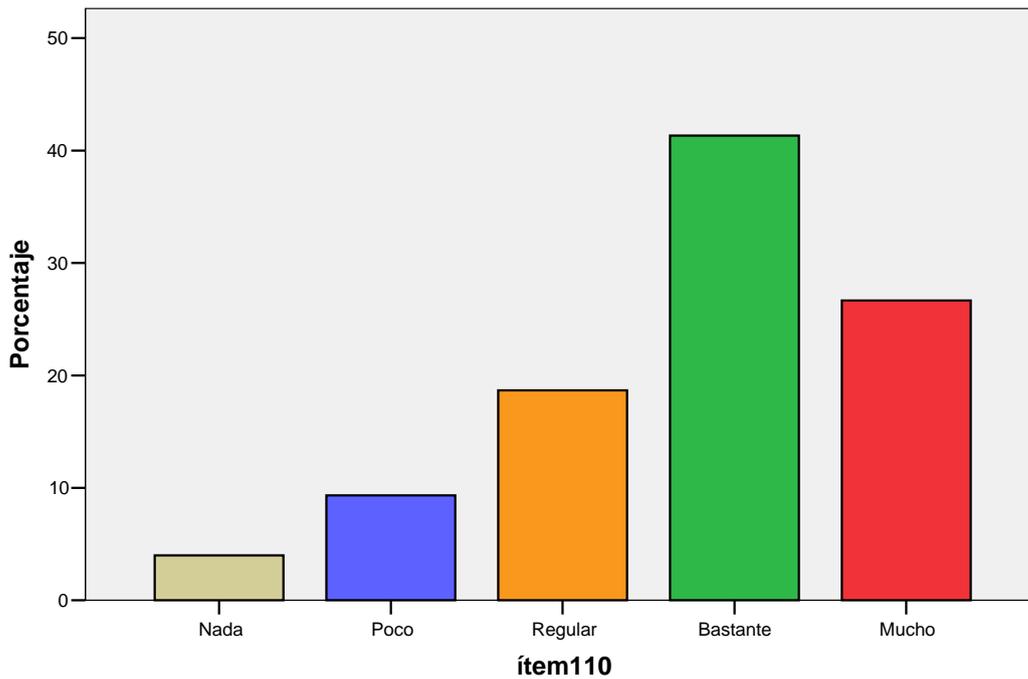
Un 46% de los profesionales encuestados considera de “regular relevancia” confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador como competencia

profesional específica, seguido de un 25,3% que lo considera muy importante (valor “Mucho”).

Los profesionales no han obviado ningún valor al contestar esta competencia y aunque se denote una tendencia a homogeneizar, a marcar el valor 3 (“Regular”), tenemos que decir que los porcentajes se encuentran muy repartidos entre los distintos valores y por ello estamos ante un grupo heterogéneo, cuya desviación típica es 1,083.

Los valores descriptivos de los datos nos arrojan el valor de la media: 3,51; es decir, que la media de los profesionales considera esta competencia de confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador entre “Regular” y “Bastante” importante para desempeñar su trabajo.

**Ítem 110: Enseñar español para extranjeros.**



**Estadísticos**

ítem110		
N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		3,77
Desv. típ.		1,073
Mínimo		1
Máximo		5

item110

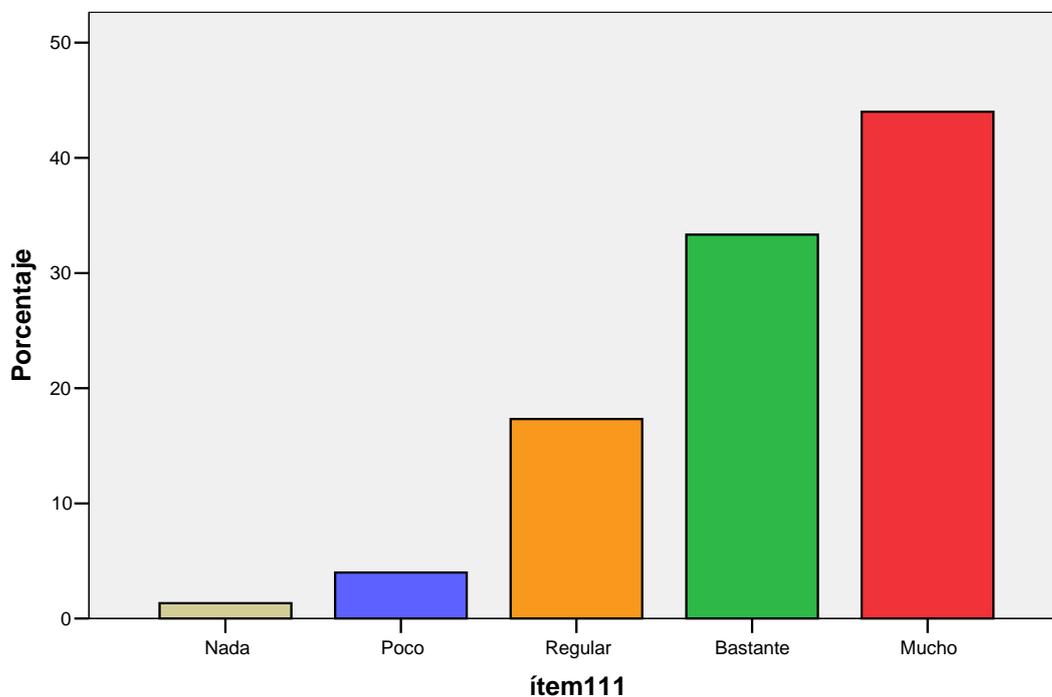
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	4,0	4,0	4,0
	Poco	7	9,3	9,3	13,3
	Regular	14	18,7	18,7	32,0
	Bastante	31	41,3	41,3	73,3
	Mucho	20	26,7	26,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

He aquí otro ejemplo de porcentajes repartidos entre los distintos valores. El valor que alcanza el porcentaje más elevado es el que considera la competencia profesional específica de enseñar español para extranjeros como bastante significativa para su trabajo, (con un 41,3%).

Estamos ante unos profesionales que han marcado todos los valores en sus encuestas y aunque se aprecie una cierta tendencia a la homogeneidad con el valor “Bastante” (4), tenemos que decir que estamos ante una población heterogénea, cuya desviación típica es de 1,073.

La media es de 3,77; por lo tanto, diremos que se encuentra entre los valores “Regular” y “Bastante”, con tendencia a inclinarse más hacia el “Bastante”.

### Ítem 111: Trabajar procesos de construcción de la identidad.



#### Estadísticos

ítem111

N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,15
Desv. típ.		0,940
Mínimo		1
Máximo		5

ítem111

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	3	4,0	4,0	5,3
	Regular	13	17,3	17,3	22,7
	Bastante	25	33,3	33,3	56,0
	Mucho	33	44,0	44,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

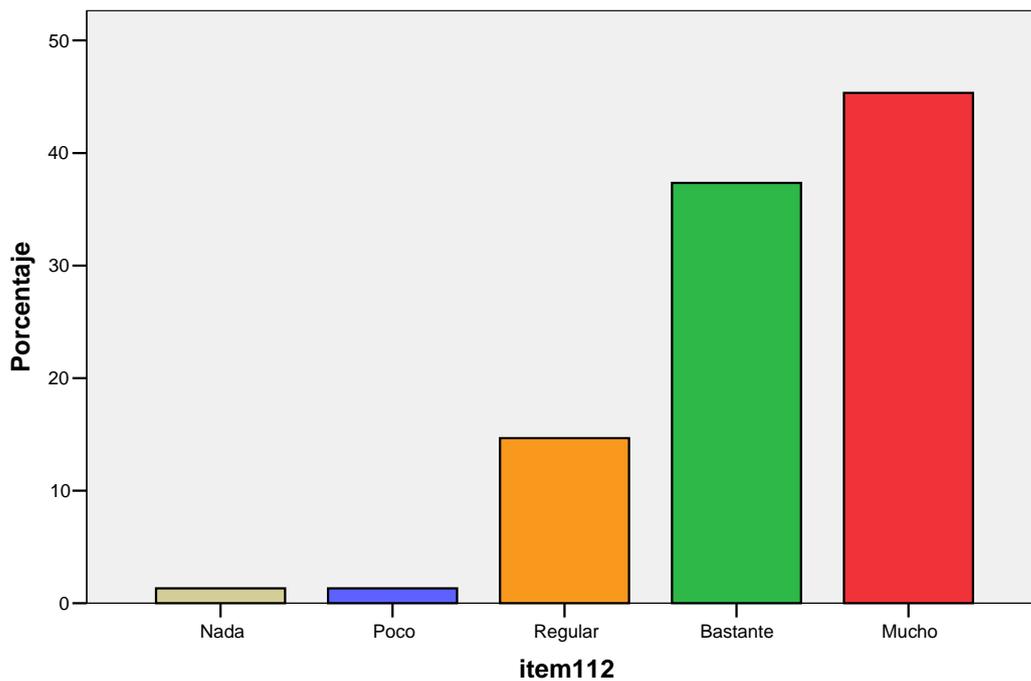
Un 44% de los encuestados considera que trabajar procesos de construcción de la identidad es una competencia muy relevante (valor 5) para enfrentarse a los retos de

su trabajo con personas inmigrantes, seguido a su vez de un 33,3% que considera esta competencia bastante significativa.

También, en este caso, los profesionales han utilizado todos los valores de la escala, y observamos la tendencia a la homogeneidad al marcar el valor 5 (“Mucho”), pero, en estas circunstancias, se dice que el grupo roza la heterogeneidad, pues estamos ante una desviación típica de 0,940.

La media de los profesionales que considera esta competencia de trabajar procesos de construcción de la identidad es de 4,15; un valor considerado como bastante importante para enfrentarse a los retos de su trabajo con personas inmigrantes.

**Ítem 112: Conocer categorías socioculturales de diferentes zonas del mundo.**



**Estadísticos**

item112		
N	Válidos	75
	Perdidos	0
Media		4,24
Desv. típ.		0,852
Mínimo		1
Máximo		5

item112

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	1	1,3	1,3	2,7
	Regular	11	14,7	14,7	17,3
	Bastante	28	37,3	37,3	54,7
	Mucho	34	45,3	45,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Un 45,3% de los profesionales encuestados considera muy importante conocer categorías culturales de diferentes zonas del mundo como competencia profesional específica, seguido este porcentaje de un 37,3% que considera esta competencia bastante significativa para enfrentarse a su trabajo con personas inmigrantes.

El grupo en general es homogéneo en este ítem, ya que una amplia mayoría se decanta por los dos últimos valores comentados anteriormente, aunque se aprecie una tendencia a la heterogeneidad, y cuya desviación típica es de 0,852.

Los valores descriptivos de los datos nos arrojan el valor de una media de 4,24, situada como por tanto, entre los valores “Bastante” (4) y “Mucho” (5).

## 4. Resultados globales del tratamiento estadístico

Una vez descritos los resultados de todos los ítems de la encuesta, extraemos el siguiente análisis descriptivo:

### 4.1. Cuestiones generales

Casi la mitad de los cuestionarios recogidos (49,3%) proceden de Murcia capital. Después, Cartagena, Lorca y Totana, zonas donde se concentra gran cantidad de inmigrantes, han sido las localidades en las que hemos pasado y recogido más cuestionarios (10,66% en Cartagena, 8% en Totana y 6,60% en Lorca, aunque por la cercanía de estas dos últimas, podríamos agrupar los porcentajes de ambas). El resto de localidades no tiene tanta importancia estadística (por los porcentajes), pero sí geográfica porque hemos intentado que todos los puntos cardinales de la Región estuviesen representados: Águilas, Mazarrón y San Javier en la costa; Yecla y Jumilla en el Altiplano; Beniaján y Santomera en el extrarradio o ciudades-dormitorio de la capital; y Fuente Álamo y Torre Pacheco en zonas rurales.

En relación a la experiencia laboral, los profesionales encuestados son relativamente poco expertos en el trabajo con personas inmigrantes, cuestión bastante lógica porque la explosión demográfica de la inmigración es también relativamente reciente en la Región de Murcia. El 21,33% de los encuestados tiene una experiencia laboral de más de 5 años, y cerca del 40% se mueven entre 1 y 3 años de experiencia. También destaca que casi el 30% de profesionales tiene menos de 1 año de experiencia laboral con personas inmigrantes.

Cuando se pregunta a los profesionales qué es lo que más han echado en falta en su formación, la respuesta es contundente en más de la mitad de ellos (54,66%): más prácticas. Aunque en un ítem posterior declaran estar satisfechos con la formación recibida para afrontar los retos de la interculturalidad, parece que les habría gustado haber desarrollado más en profundidad tanto las prácticas de las diferentes asignaturas como el propio Prácticum de la titulación. Otras cuestiones que han echado en falta en

su formación son poco significativas, y abarcan un elenco que va desde legislación, el aprendizaje de idiomas, pasando por cooperación al desarrollo, conocimiento de otras culturas, metodologías... hasta el 4% que manifiesta claramente que no ha echado en falta nada en su formación.

La gran mayoría de los encuestados (casi un 75%) tiene una relación contractual con la Administración o con empresas de servicios. Son también en gran parte (cerca del 70%) jóvenes comprendidos entre los 18 y los 30 años; hay más mujeres (56%) que hombres (44%). En lo que respecta a los diplomados encontramos un 51% que son trabajadores sociales, seguidos de un 27,8 % que han cursado la diplomatura de Educación Social. Pero atendiendo al conjunto de los profesionales (diplomados, licenciados, etc.) un 37% son trabajadores sociales, seguidos de educadores sociales con un 20%; un 30% son licenciados (con mayoría en Pedagogía), y, además, se da una amalgama de formaciones que abarca desde diplomados en Magisterio hasta Ingenieros Agrónomos, pasando por diplomados en Relaciones Laborales, o licenciados en Derecho, Filología, Ciencias Políticas o Historia del Arte. Sin embargo, llama la atención que la gran mayoría (74%) considera que la formación recibida en la Universidad ha sido la adecuada para desempeñar su trabajo con garantías. Y no es de extrañar si tenemos en cuenta que para muchos de ellos su trabajo consiste en gestionar asuntos burocráticos. Además, casi un 83% ha realizado cursos de formación específicos relacionados directamente con la atención a personas inmigrantes.

La reforma universitaria que se avecina con la Convergencia Europea parece no interesarles mucho a tenor de los resultados, porque más del 80% confiesa no conocer el Libro Blanco sobre su titulación y sólo un porcentaje mínimo dice conocerlo “algo”.

Muy importante para nuestra investigación es el ítem 12, donde preguntamos a qué dedican los profesionales más tiempo en su trabajo con personas inmigrantes. La respuesta es contundente y no deja lugar a dudas: la mayoría dedica su trabajo a resolver cuestiones burocrático-administrativas, y sólo un 25% dice dedicarse a labores educativas. *Esto, en principio, corrobora nuestra hipótesis inicial: que la mayor parte de la atención a personas inmigrantes se da en clave asistencial, ignorando en gran medida las posibilidades del trabajo educativo.* Sin embargo, cuando se pregunta a los profesionales si su labor con personas inmigrantes tiene un carácter educativo, una

amplia mayoría (70%) contesta afirmativamente, aunque no sepan explicar, en muchos casos, por qué es educativo su trabajo. Era, sin duda, una cuestión que debíamos abordar en profundidad cuando planteásemos el tratamiento cualitativo a través de las entrevistas semiestructuradas.

A continuación tenemos los resultados de la batería de ítems con las que pretendíamos pulsar la opinión de los trabajadores que ejercen su labor con personas inmigrantes en relación a la identificación de éstos con ciertas manifestaciones vitales o categorías culturales. Los resultados arrojan pocas dudas: los profesionales que trabajan con personas inmigrantes están convencidos de que la Religión es la categoría cultural con la que más se identifican éstos (un 76% marcó el valor máximo de la escala Likert: “Mucho”). A la Religión y Creencias le siguen la Defensa de la Identidad (65,3%), la Etnia (casi un 60% han contestado el valor máximo: Mucho), Lengua (56%), Costumbres y Tradiciones (casi el 50%) y Fiestas y Celebraciones (42%). Por el contrario, las manifestaciones vitales con las que menos se identifican las personas inmigrantes, según los profesionales que trabajan con ellos, son la Literatura (con una valoración de “Regular”) y los Símbolos, aunque aquí hay un curioso empate (33,3%) entre los que valoran como “Regular” y “Bastante” (valores 3 y 4 respectivamente). Finalmente, los profesionales creen que las personas inmigrantes se identifican “Bastante” (valor 4) con la Historia, Valores, Normas y Leyes, Jerarquía Social, Patrones de Comportamiento, Roles y Relaciones Familiares, Indumentaria, Música, Arte, Artesanía, Folklore y Gastronomía.

#### **4.2. Cuestiones específicas**

Una amplia mayoría de profesionales encuestados (62,7%) está muy interesado (valor máximo: “Mucho”) en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad, seguido de otro grupo importante (21,3%) que está “Bastante” interesado. En el mismo sentido se manifiestan cuando se les pregunta si les preocupa no disponer de conocimientos, habilidades, estrategias, etc., que orienten su labor profesional hacia la filosofía de la interculturalidad. Por tanto, y en principio, los profesionales tienen una magnífica actitud y sensibilidad ante la interculturalidad. Y la misma (buena) actitud parecen presentar por sus respuestas a la hora de clarificar y

unificar criterios que permitan elaborar proyectos de intervención intercultural. No extraña, por tanto, que el valor máximo (5: “Mucho”) haya sido el seleccionado por una amplia mayoría cuando se les preguntaba por su implicación en el desarrollo de la interculturalidad.

El problema comienza a aparecer cuando se les pregunta por el conocimiento de las metodologías de trabajo necesarias para afrontar los retos de la interculturalidad. La mayoría contesta con el valor “Regular”. Sólo un 10% dice conocerlas muy bien.

Pero la buena actitud continúa, porque la gran mayoría de profesionales están dispuestos a realizar las modificaciones necesarias en su modo de trabajar para dar respuesta a los problemas de las personas inmigrantes acordes con la filosofía de la interculturalidad. No obstante, cuando se les preguntó si en sus proyectos de intervención con personas inmigrantes se consigue un nivel suficiente de colaboración entre todos los profesionales implicados, las respuestas mayoritarias se reparten entre los valores “Regular” y “Bastante”, aunque bien es verdad que con mayores porcentajes hacia el “Bastante” (49,3%) frente al 34,7% del “Regular”. Esto, entre otras cosas, quiere decir que aún falta mucho camino por recorrer en el mundo de los equipos interdisciplinarios. Y así lo corrobora las respuestas del ítem 41 en el que se preguntaba si estos equipos deberían recibir necesariamente una formación específica sobre la teoría y la práctica de la interculturalidad: el 60% marcó el máximo valor (“Mucho”), y un 25,3% marcó el valor “Bastante”. Y prácticamente esos mismos porcentajes obtenemos como respuesta afirmativa a la propuesta de que esa formación sea recibida a través de cursos, seminarios, asesoramiento en la práctica o grupos de trabajo.

#### **4.3. Objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes**

Los profesionales que trabajan con personas inmigrantes tienen muy claro que sus objetivos de actuación más importantes son prevenir y compensar dificultades de adaptación social, y favorecer la autonomía de esas personas, en ambos casos con la misma valoración: casi el 70% han marcado el valor máximo (“Mucho”). Además, ninguno de los profesionales encuestados ha marcado los valores “Poco” o “Nada”, lo que quiere decir que el valor medio (“Regular”) ha sido el mínimo y, además, sólo ha

sido señalado por el 5%. Por tanto, entre las valoraciones “Bastante” y “Mucho”, encontramos al 95% de los profesionales. Esto chocaría con la realidad, pues en sus actuaciones profesionales veíamos anteriormente que las tareas burocráticas y asistenciales eran las más desarrolladas. Así que, teóricamente, parecen tener muy asumido cuáles deben ser sus objetivos de actuación, pero diversas circunstancias que debíamos escrutar en la parte cualitativa de la investigación, hacen difícil cumplir esos objetivos.

Después de estos dos grandes objetivos de actuación profesional, el siguiente objetivo mejor valorado, considerando siempre la puntuación máxima (“Mucho”), es el de favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario, marcado con el máximo valor por el 56% de los encuestados. A este objetivo siguen en valoración, con poco más del 50%, los objetivos dirigidos a potenciar la búsqueda de la información y comprensión del encuentro social, desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad y fomentar el cambio y la transformación social.

Los objetivos valorados con la máxima puntuación por menos de la mitad de los encuestados han sido: contribuir a la creación y consolidación del tejido social asociativo, mejorar las competencias y aptitudes de las personas, favorecer la participación de las personas y desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.

Y si atendemos a la suma de los valores máximos (“Bastante” y “Mucho”), la prelación sería:

- 1- Prevenir y compensar dificultades de adaptación social.
- 2- Favorecer la autonomía de las personas.
- 3- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión del entorno social.
- 4- Mejorar las competencias y aptitudes de las personas.
- 5- Favorecer la participación de las personas.
- 6- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social asociativo.
- 7- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.

- 8- Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- 9- Fomentar el cambio y la transformación social.
- 10- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad.

Evidentemente, esta última clasificación nos parece más ponderada, porque no sólo atiende al valor máximo, sino a la suma de los valores más altos. En cualquier caso, podemos comprobar que en ambos casos, los objetivos considerados más importantes son los de prevenir y compensar dificultades de adaptación social y favorecer la autonomía de las personas. A casi 20 puntos de distancia tenemos ya otros objetivos referidos a la búsqueda de información y la comprensión del entorno, desarrollar competencias y aptitudes, participación, desarrollo del tejido asociativo y desarrollar actividades con finalidad educativa, lúdica y cultural.

Si atendemos a las elecciones de los valores más bajos de la escala (“Nada” y “Poco”), los objetivos menos valorados por los trabajadores que ejercen su labor con personas inmigrantes son el desarrollo del espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad; y desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.

#### **4.4. Funciones**

Si atendemos, como hicimos con los objetivos, al valor máximo de la escala de valoración (“Mucho”), la función más importante para los profesionales que trabajan con personas inmigrantes es la de informar, asesorar y orientar. Esta función ha sido señalada por el 62,7% de los encuestados con el máximo valor. Además, nadie ha marcado los valores “Poco” o “Nada” para esa función.

La siguiente función es la educativa, con el 54,6% y este resultado nos sorprende un poco, pues, como decíamos en otro apartado, la gran mayoría había declarado dedicarse a labores asistenciales y burocráticas, pero, por otra parte, no debería sorprendernos, porque una cuestión es saber qué se debería hacer y otra bien distinta

qué se hace (por diversas situaciones y circunstancias). En las entrevistas profundizaremos cuáles son esas circunstancias y situaciones que hacen que los profesionales no puedan ejercer esas funciones que ellos consideran como las más importantes.

La siguiente función mejor valorada desde la máxima puntuación del baremo es la de detectar necesidades, que es considerada como muy relevante por los profesionales.

Después de las tres funciones anteriores, que aparecen como destacadas, y a 20 puntos de la primera, los profesionales han marcado con la máxima puntuación la función de organizar, planificar, programar, desarrollar y evaluar su propia intervención. Y aproximadamente en la misma escala de valoración se encuentra (siempre teniendo en cuenta únicamente el valor máximo) la de gestión y administración.

No obstante, y al igual que en caso de los objetivos, creemos más ponderado y realista valorar las respuestas para la prelación en función de los valores “Bastante” y “Mucho”. Y haciendo la priorización de funciones sería:

- 1- Informativa, de asesoramiento, orientadora.
- 2- Detección de necesidades.
- 3- Relación con instituciones.
- 4- Gestión y administración.
- 5- Elaboración de programas.
- 6- Educativa.
- 7- Organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención.
- 8- Animación y dinamización de grupos.
- 9- Reeducción.
- 10- Docente (en determinados ámbitos).

De esta manera, las funciones sí estarían más en consonancia con el trabajo que efectivamente realizan los profesionales. Vemos como los primeros lugares están presididos por funciones más administrativas y asistenciales que educativas, pues éstas,

a pesar de que el asesoramiento y la orientación son funciones con marcado carácter educativo, no parecen claramente rotuladas hasta la mitad de la clasificación. En cualquier caso, y dado que en la clasificación basada en la máxima valoración, la educación aparecía como la segunda función elegida, tendríamos, como decíamos anteriormente, que buscar información más precisa a través de las entrevistas.

Si, por el contrario, tenemos en cuenta la suma de los valores más bajos de la escala (“Nada” y “Poco”), apreciamos cómo las funciones menos valoradas por el colectivo encuestado son la docente (en determinados ámbitos), la de animación y dinamización de grupos, la reeducativa y la de elaboración de programas. Es decir, las menos valoradas son todas educativas y, también aparecen en los últimos lugares en la clasificación anterior basada en los máximos valores (naturalmente, ello se explica por el peso de las respuestas de los trabajadores sociales y otros profesionales alejados de la educación en sus titulaciones y que conforman la gran mayoría de los encuestados).

#### **4.5. Competencias profesionales generales**

En este capítulo de competencias, y siguiendo la misma línea de análisis anterior, podemos constatar cómo los profesionales que trabajan con personas inmigrantes han marcado las habilidades en las relaciones interpersonales como la competencia más importante a la hora de afrontar su labor. Naturalmente, teniendo siempre en cuenta que hablamos sólo del valor máximo (“Mucho”). Esta competencia tiene también la particularidad de que ningún encuestado ha contestado los valores “Poco” o “Nada”.

Junto a la competencia profesional anterior, y al mismo nivel en cuanto a porcentaje obtenido en las respuestas, se encuentran otras dos competencias profesionales generales: capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad y la actitud para trabajar en equipo. A poca distancia y moviéndose en torno al 60% los profesionales han marcado el compromiso ético, la capacidad para la toma de decisiones, la capacidad para trabajar en contextos multiculturales, la aptitud para trabajar en grupos multidisciplinarios, la capacidad para resolver problemas, la capacidad para la comunicación oral y escrita y el conocimiento de otras culturas.

Sin embargo, y atendiendo al mismo criterio que hemos mantenido en estas conclusiones provisionales (tener en cuenta los dos valores máximos “Mucho” y “Bastante”), los profesionales que trabajan con personas inmigrantes han establecido con sus respuestas en las encuestas la siguiente prelación de competencias profesionales generales:

- 1- Compromiso ético.
- 2- Capacidad para la toma de decisiones.
- 3- Habilidades en las relaciones personales.
- 4- Capacidad para la resolución de problemas.
- 5- Capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad.
- 6- Adaptación a nuevas situaciones.
- 7- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- 8- Conocimiento de otras culturas.
- 9- Capacidad de organización y planificación.
- 10- Capacidad para trabajar en contextos multiculturales.
- 11- Aptitudes para trabajar en grupos multidisciplinares.
- 12- Aptitudes para el trabajo en equipo.
- 13- Capacidad de gestión.
- 14- Razonamiento crítico.
- 15- Capacidad de análisis y síntesis.
- 16- Aprendizaje autónomo.
- 17- Creatividad.
- 18- Conocimiento de alguna lengua extranjera.
- 19- Conocimiento de informática.
- 20- Liderazgo.

Es decir, atendiendo a los dos valores máximos, tendríamos una clasificación más ponderada. En ella comprobamos que el compromiso ético es la competencia general más importante para los profesionales que trabajan con personas inmigrantes, pues entre los valores “Bastante” y “Mucho” han contestado el 96% esa opción. El mismo porcentaje obtenido por la capacidad para la toma de decisiones; y prácticamente la misma valoración consigue la competencia referida a las habilidades en las relaciones interpersonales. Con valoraciones igualmente muy altas en porcentajes (sobre el 90%)

encontramos la capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad, adaptación a nuevas situaciones y capacidad para la comunicación oral y escrita.

En la otra orilla, las competencias profesionales generales menos valoradas por los trabajadores que ejercen su labor con personas inmigrantes (atendiendo a las elecciones hechas para los valores “Nada” y “Poco”) han sido la capacidad de liderazgo, el conocimiento de informática y el conocimiento de alguna lengua extranjera, que precisamente coinciden con las tres últimas competencias de la clasificación realizada atendiendo a los valores máximos.

#### **4.6. Competencias profesionales específicas**

En relación a las competencias profesionales específicas, y atendiendo en primer lugar a la más valorada con el máximo valor (“Mucho”), destaca en primer lugar, la de desarrollar habilidades de comunicación interpersonal, marcada con la máxima puntuación por casi el 70% de los encuestados. Destaca en segundo lugar la de ejercer de mediador en la resolución de conflictos, seleccionada con el máximo valor por el 61,3% de encuestados. Saber acceder a los recursos sociales es la siguiente competencia profesional específica a juicio de los encuestados, que han marcado en un 60%. La misma valoración dada a la competencia dirigida a conocer procesos de orientación profesional y laboral.

A partir de esas valoraciones, encontramos un grupo que se mueve en torno al 50%: conocer estrategias y métodos de intervención, trabajar multidisciplinarmente, resolver aspectos burocráticos, conocer la legislación sobre inmigración, emplear técnicas de negociación y consenso y conocer categorías socioculturales de diferentes zonas del mundo.

Y siguiendo el mismo criterio adoptado para los demás apartados (clasificar la valoración en función de las máximas puntuaciones unidas), obtenemos una clasificación más real y ponderada. Así, como competencia profesional específica más importante, los profesionales han elegido la de conocer los Servicios Sociales, que no es una competencia de actuación profesional propiamente dicha, pero que consideran los

profesionales como condición previa ineludible para afrontar con eficacia los retos de su labor. Entre los valores “Bastante” y “Mucho” han elegido estas opciones el 96,6%. A partir de ahí, con el 96% de elecciones encontramos la competencia específica mejor valorada con la máxima puntuación, como veíamos anteriormente: desarrollar habilidades de comunicación interpersonal. La misma puntuación (96%) ha obtenido saber acceder a los recursos sociales. Son las tres competencias que más destacan de entre las 30 seleccionadas, muy cercanas al 100% de las respuestas.

Muy importantes son también consideradas (con alrededor del 90%): conocer la legislación sobre inmigración, conocer las políticas de Bienestar Social, conocer procesos de orientación personal y laboral, conocer estrategias y métodos de intervención y ejercer de mediador para resolver conflictos. Es decir, un grupo de competencias directamente relacionadas en gran parte de ellas con procesos educativos.

Para verlo más gráficamente, así quedaría la prelación de los profesionales que trabajan con personas inmigrantes en función de la suma de las máximas valoraciones:

- 1- Conocer los Servicios Sociales.
- 2- Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal.
- 3- Saber acceder a los recursos sociales.
- 4- Conocer la legislación sobre inmigración.
- 5- Conocer las políticas de Bienestar Social.
- 6- Conocer procesos de orientación personal y laboral.
- 7- Conocer los diferentes tipos de inadaptación social.
- 8- Ejercer de mediador para resolver conflictos.
- 9- Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión.
- 10- Conocer el contexto de intervención.
- 11- Emplear técnicas de negociación y consenso.
- 12- Trabajar multidisciplinarmente.
- 13- Conocer estrategias y métodos de intervención.
- 14- Conocer categorías socioculturales de diferentes zonas del mundo.
- 15- Trabajar procesos de construcción de la identidad.
- 16- Resolver aspectos burocráticos (papeleo).
- 17- Usar técnicas de motivación.

- 18- Organizar y gestionar proyectos de intervención comunitaria.
- 19- Favorecer procesos de participación y acción comunitaria.
- 20- Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación intercultural.
- 21- Conocer varios idiomas.
- 22- Conocer fundamentos teóricos que puedan orientar las pautas de acción.
- 23- Enseñar español para extranjeros.
- 24- Conocer instrumentos de evaluación.
- 25- Saber ejecutar programas diseñados por otros profesionales.
- 26- Saber aplicar estrategias de dinámicas de grupos.
- 27- Confeccionar herramientas de trabajo.
- 28- Colaborar y asesorar en programas de los medios de comunicación.
- 29- Confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador.
- 30- Desempeñar labores de líder de grupo.

En el otro extremo, es decir, teniendo en cuenta las elecciones de los valores más bajos de la escala sumados (“Nada” y “Poco”), las competencias profesionales específicas menos valoradas por los encuestados han sido la capacidad para desempeñar labores de líder de grupo, enseñar español para extranjeros, confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador y saber aplicar estrategias de dinámica de grupos.

#### **4.7. Síntesis**

En síntesis, la exploración descriptiva a través del cuestionario arroja los siguientes datos globales:

- La gran mayoría de los profesionales que trabaja con personas inmigrantes tienen una relación contractual con la Administración o con empresas de servicios.
- Son jóvenes en su gran mayoría comprendidos entre los 18 y los 30 años.

- El porcentaje de mujeres es mayor que el de hombres.
  
- Son mayoritariamente diplomados en Trabajo Social y Educación Social.
  
- El resto de los profesionales forman un conjunto heterogéneo que abarca desde licenciados en Pedagogía, en Historia del Arte, diplomados en Magisterio, hasta alguno que es Ingeniero Agrónomo.
  
- La gran mayoría afirma que su formación universitaria fue adecuada.
  
- La gran mayoría dice dedicarse a labores burocrático-administrativas, y sólo un 25% dice realizar tareas educativas.
  
- Los profesionales consideran a la Religión como la categoría con la que más se identifican las personas inmigrantes. Después, la Etnia, las Costumbres y Tradiciones, Fiestas y Celebraciones, Lengua y Defensa de la Identidad son las categorías culturales con las que más se identifican las personas inmigrantes, a juicio de los profesionales que trabajan con ese colectivo.
  
- Por el contrario, las manifestaciones vitales con las que menos se identifican las personas inmigrantes, a juicio de los profesionales, son la Literatura y los Símbolos.
  
- Los profesionales afirman mayoritariamente que están muy interesados en profundizar en las propuestas educativas de la interculturalidad.
  
- Igualmente, los profesionales reconocen sus limitaciones en cuanto a las metodologías de trabajo necesarias para afrontar los retos de la interculturalidad, pero afirman estar muy interesados en aprender para modificar esas metodologías y poder dar respuestas adecuadas a los retos diarios de su trabajo con personas inmigrantes.

- Los objetivos de actuación más importantes han sido identificados como: prevenir y compensar dificultades de adaptación social, favorecer la autonomía de las personas y potenciar la búsqueda de la información y comprensión en el entorno social.
- Los objetivos de actuación considerados menos importantes por los profesionales son los de desarrollar el espíritu crítico, la capacidad de comprensión y análisis de la realidad; y desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.
- Las funciones más valoradas son la informativa, de asesoramiento y orientación, detección de necesidades, relación con instituciones y gestión y administración.
- Las funciones menos valoradas son la docente (en determinados ámbitos), la de animación y dinamización de grupos, la reeducativa y la de elaboración de programas.
- De la misma manera, los profesionales han valorado como más significativas las siguientes competencias generales: compromiso ético, capacidad para la toma de decisiones, habilidades en las relaciones sociales y capacidad para la resolución de problemas.
- Por el contrario, las competencias generales menos valoradas son la capacidad de liderazgo, el conocimiento de informática y el conocimiento de alguna lengua extranjera.
- Las competencias profesionales específicas más valoradas son las de conocer los Servicios Sociales, desarrollar habilidades de comunicación interpersonal, saber acceder a los recursos sociales y conocer la legislación y políticas de Bienestar Social.
- Las competencias profesionales específicas menos valoradas son desempeñar labores de líder de grupo, enseñar español para extranjeros,

confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador y saber aplicar estrategias de dinámica de grupos.



## 5. Resultados del colectivo de trabajadores sociales (gráficos)

### 5.1. Cuestiones generales

**Ítem 1: Crees que la formación recibida ha sido la adecuada para desarrollar tu trabajo con garantías:**

#### Estadísticos

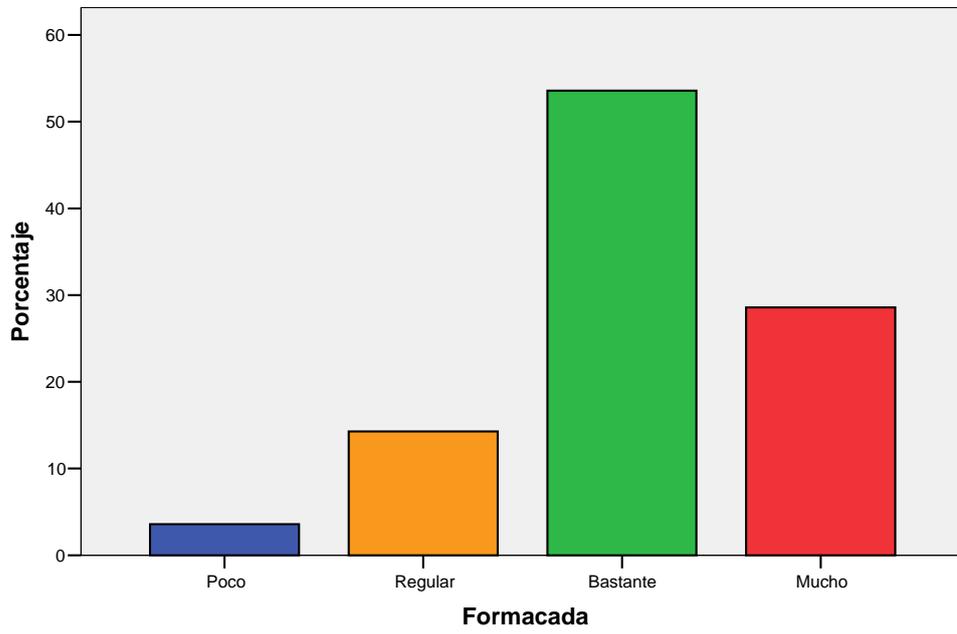
Formacada

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,07
Desv. típ.		0,766
Mínimo		2
Máximo		5

#### Formacada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	4	14,3	14,3	17,9
	Bastante	15	53,6	53,6	71,4
	Mucho	8	28,6	28,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

### Formacada



**Ítem 2: ¿Has realizado cursos u otras modalidades de formación relacionados directamente con la atención a personas inmigrantes?**

**Estadísticos**

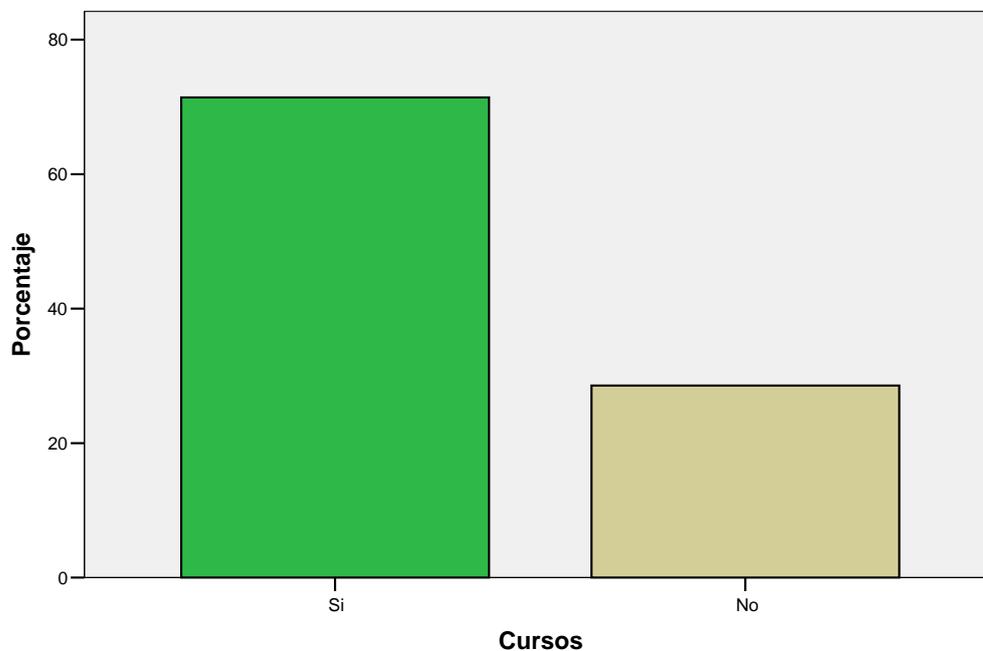
Cursos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		1,29
Desv. típ.		0,460
Mínimo		1
Máximo		2

**Cursos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	20	71,4	71,4	71,4
	No	8	28,6	28,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

**Cursos**



**Ítem 3: ¿Conoces las orientaciones del Libro Blanco sobre tu titulación (Trabajo Social) referidas a la multiculturalidad e interculturalidad?**

**Estadísticos**

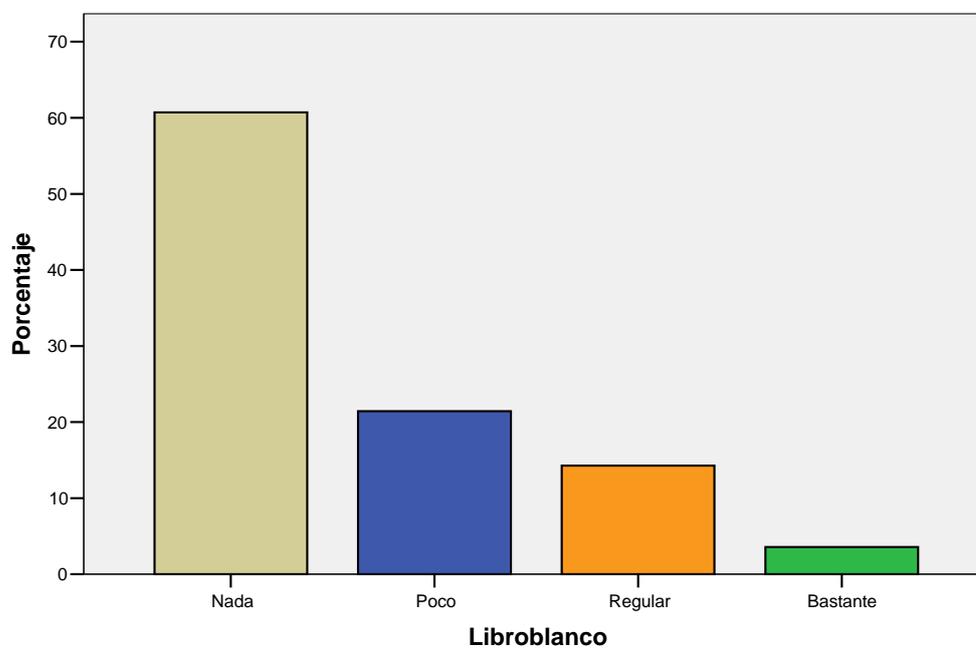
Libroblanco

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		1,61
Desv. típ.		0,875
Mínimo		1
Máximo		4

**Libroblanco**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	17	60,7	60,7	60,7
	Poco	6	21,4	21,4	82,1
	Regular	4	14,3	14,3	96,4
	Bastante	1	3,6	3,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

**Libroblanco**



**Ítem 4: ¿A qué dedicas más tiempo en tu trabajo de atención a personas inmigrantes?**

**Estadísticos**

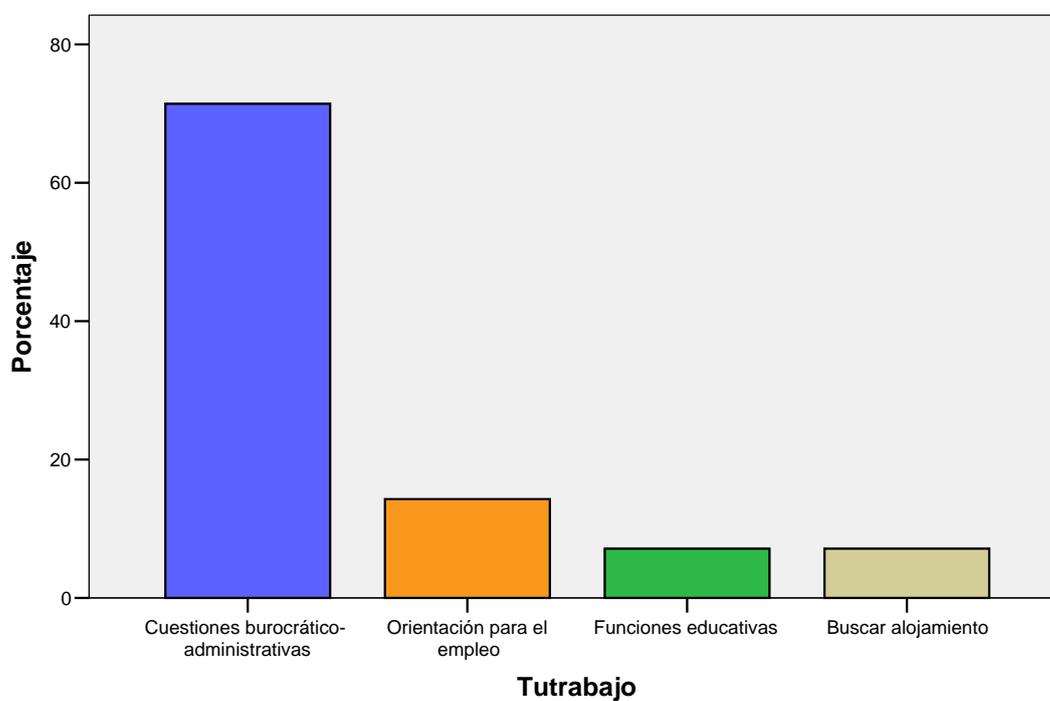
Tutrabajo

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		1,50
Desv. típ.		0,923
Mínimo		1
Máximo		4

**Tutrabajo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuestiones burocrático-administrativas	20	71,4	71,4	71,4
	Orientación para el empleo	4	14,3	14,3	85,7
	Funciones educativas	2	7,1	7,1	92,9
	Buscar alojamiento	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

**Tutrabajo**



**Ítem 5: ¿Crees que tu trabajo con personas inmigrantes tiene una función educativa?**

**Estadísticos**

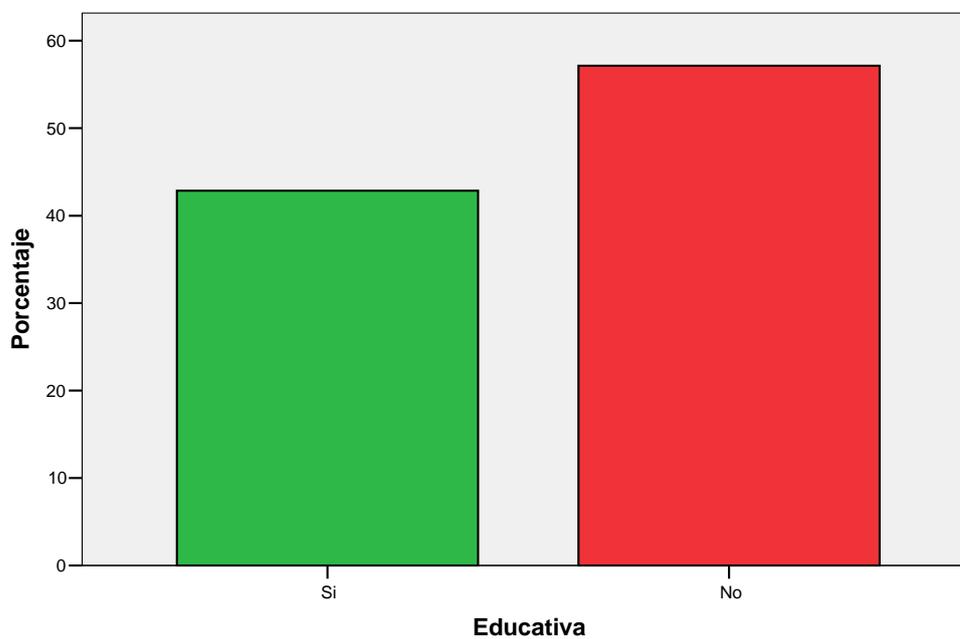
Educativa

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		1,57
Desv. típ.		0,504
Mínimo		1
Máximo		2

**Educativa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	12	42,9	42,9	42,9
	No	16	57,1	57,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

**Educativa**



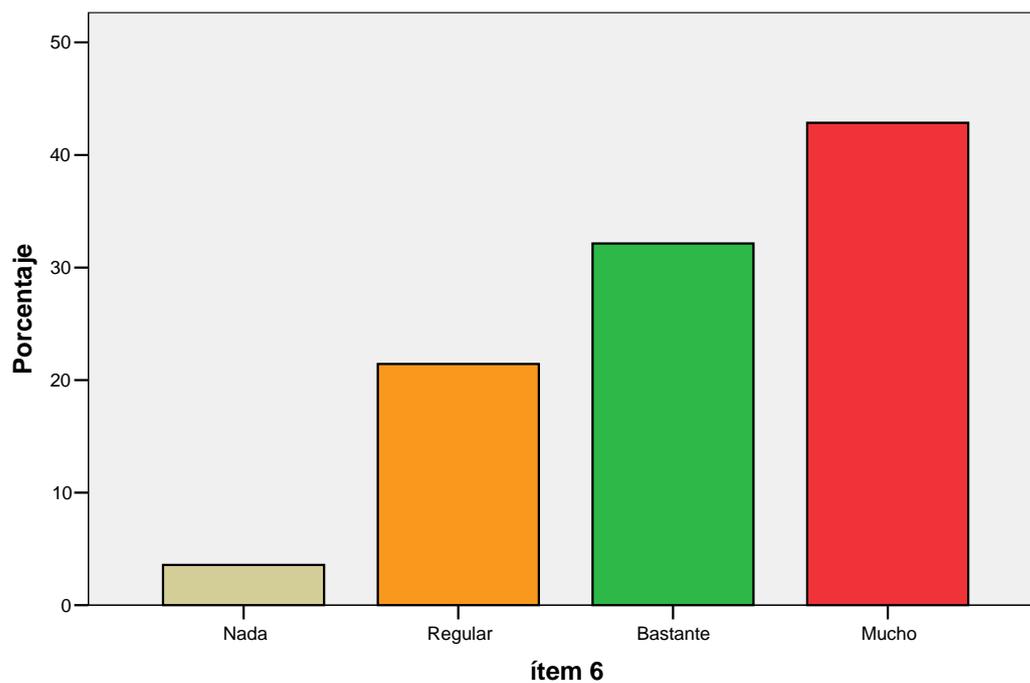
## 5.2. Cuestiones específicas

**Ítem 6: Estoy interesado/a en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad.**

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,11
Desv. típ.		0,994
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	6	21,4	21,4	25,0
	Bastante	9	32,1	32,1	57,1
	Mucho	12	42,9	42,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

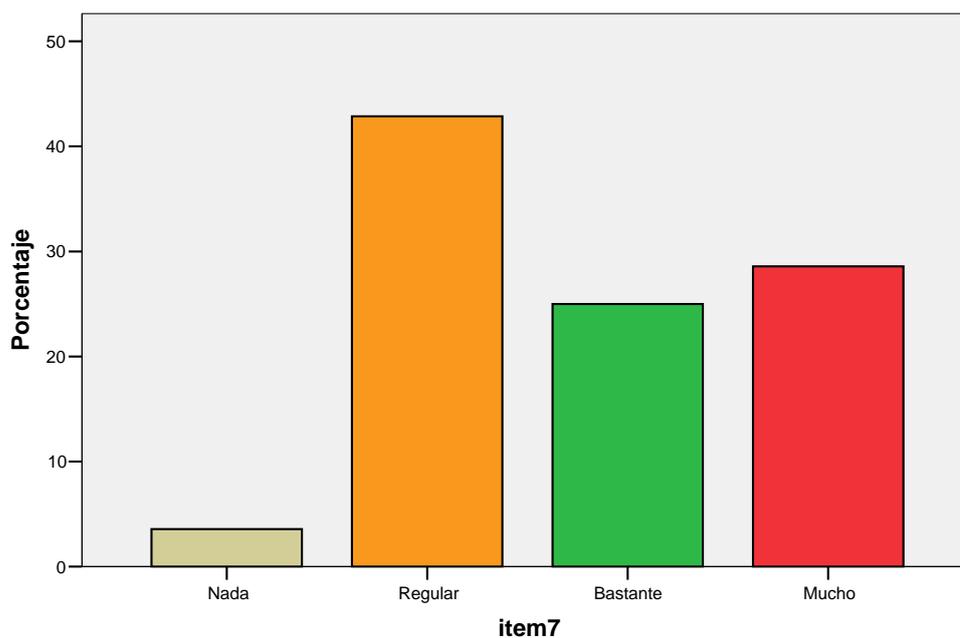


**Ítem 7: Me preocupa no disponer de conocimientos, habilidades, estrategias, etc., que orienten mi labor profesional hacia la filosofía de la interculturalidad.**

**Estadísticos**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,75
Desv. típ.		1,005
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	12	42,9	42,9	46,4
	Bastante	7	25,0	25,0	71,4
	Mucho	8	28,6	28,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

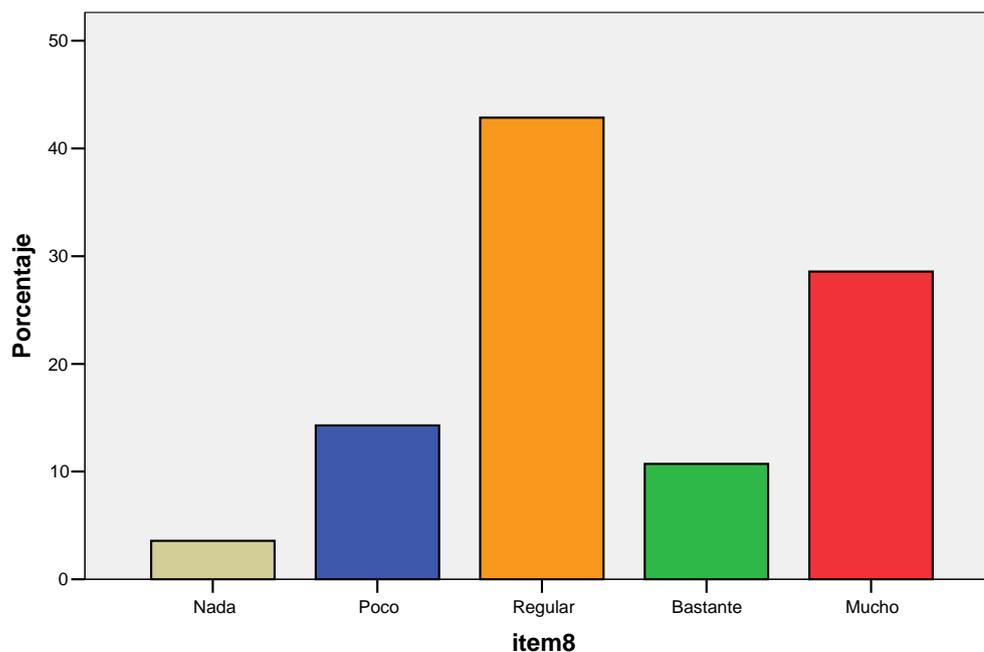


**Ítem 8: En la elaboración de proyectos de intervención prestamos especial atención en clarificar y unificar los criterios que permitan la aplicación de la interculturalidad.**

**Estadísticos**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,46
Desv. típ.		1,170
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Poco	4	14,3	14,3	17,9
	Regular	12	42,9	42,9	60,7
	Bastante	3	10,7	10,7	71,4
	Mucho	8	28,6	28,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

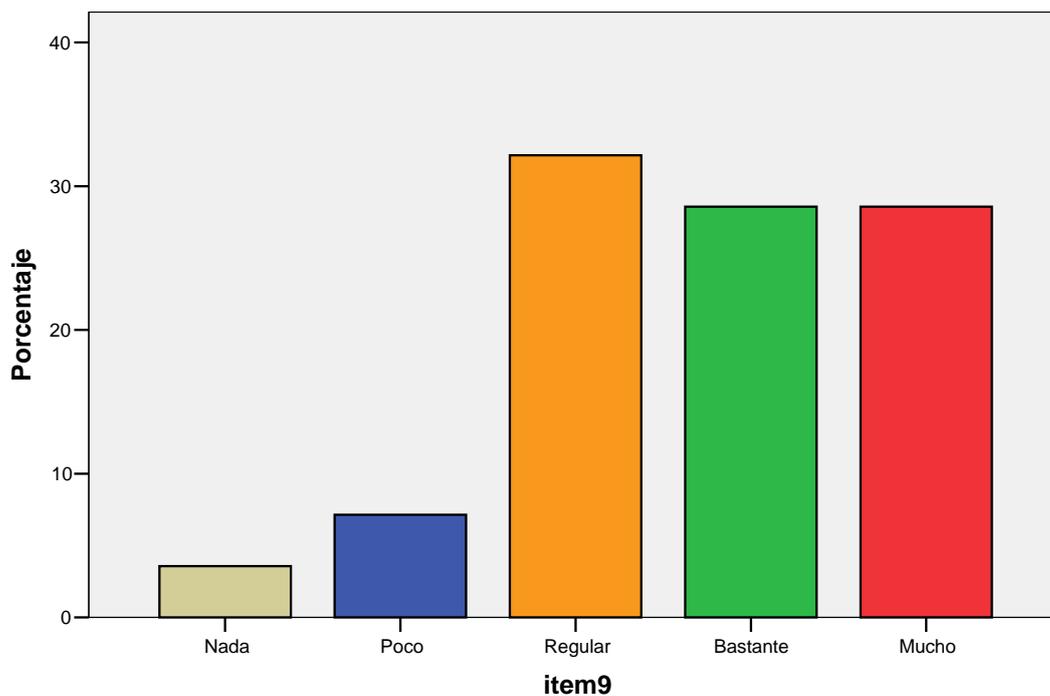


**Ítem 9: Me siento implicado/a en que la interculturalidad se desarrolle lo mejor posible en mi trabajo con personas inmigrantes.**

**Estadísticos**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,71
Desv. típ.		1,084
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Poco	2	7,1	7,1	10,7
	Regular	9	32,1	32,1	42,9
	Bastante	8	28,6	28,6	71,4
	Mucho	8	28,6	28,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

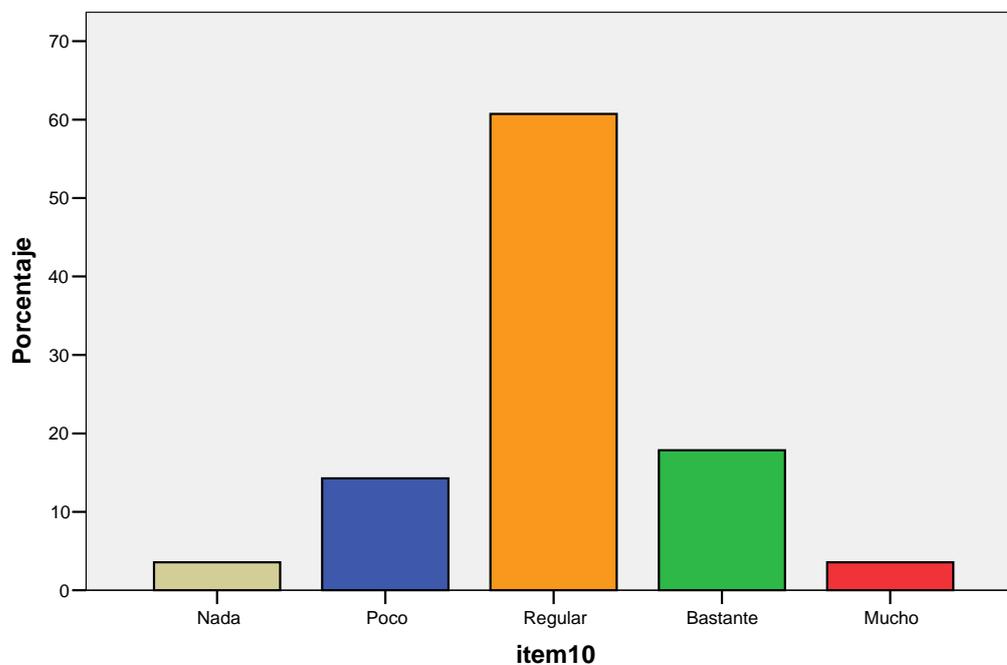


**Ítem 10: Conozco metodologías suficientes para afrontar los retos de la interculturalidad.**

**Estadísticos**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,04
Desv. típ.		0,793
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Poco	4	14,3	14,3	17,9
	Regular	17	60,7	60,7	78,6
	Bastante	5	17,9	17,9	96,4
	Mucho	1	3,6	3,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

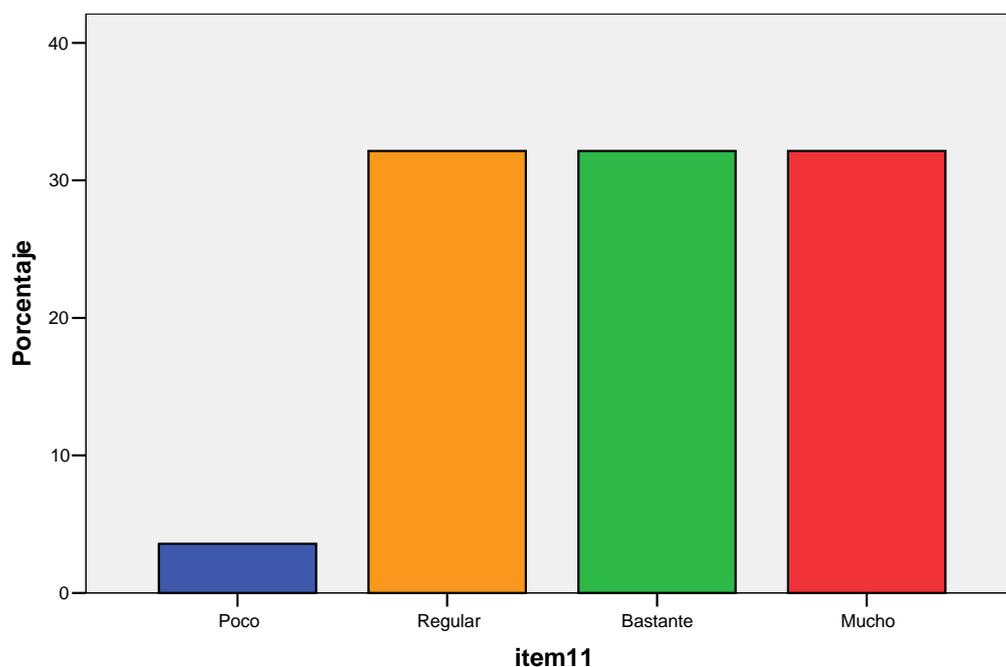


**Ítem 11: Estoy dispuesto/a a realizar las modificaciones necesarias en mi metodología para dar respuestas a los problemas de las personas inmigrantes acordes con la filosofía de la interculturalidad.**

**Estadísticos**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,93
Desv. típ.		0,900
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	9	32,1	32,1	35,7
	Bastante	9	32,1	32,1	67,9
	Mucho	9	32,1	32,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

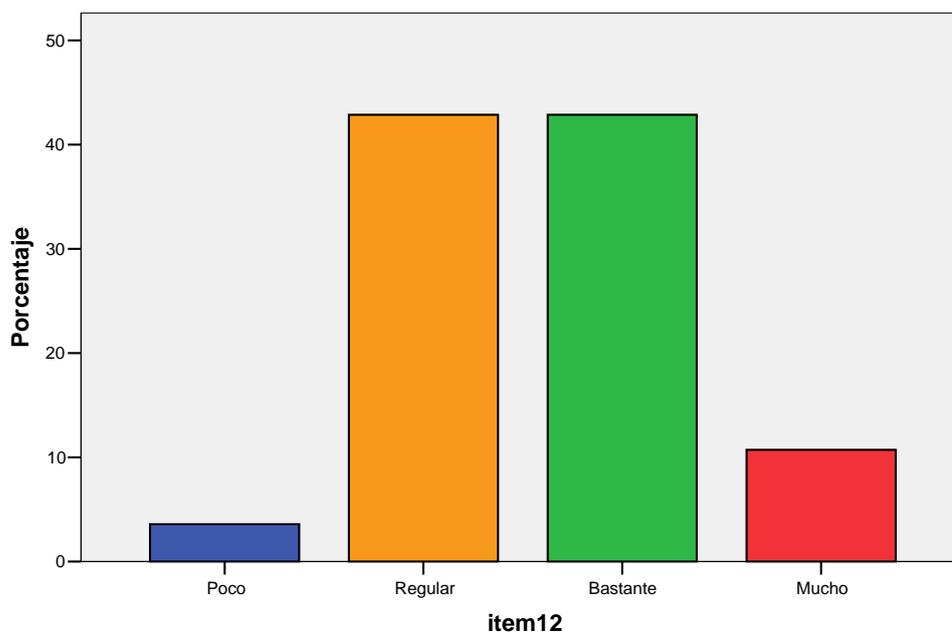


**Ítem 12: Considero que en nuestros proyectos de trabajo con personas inmigrantes se ha conseguido un nivel suficiente de colaboración entre todos los profesionales implicados.**

**Estadísticos**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,61
Desv. típ.		0,737
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	12	42,9	42,9	46,4
	Bastante	12	42,9	42,9	89,3
	Mucho	3	10,7	10,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

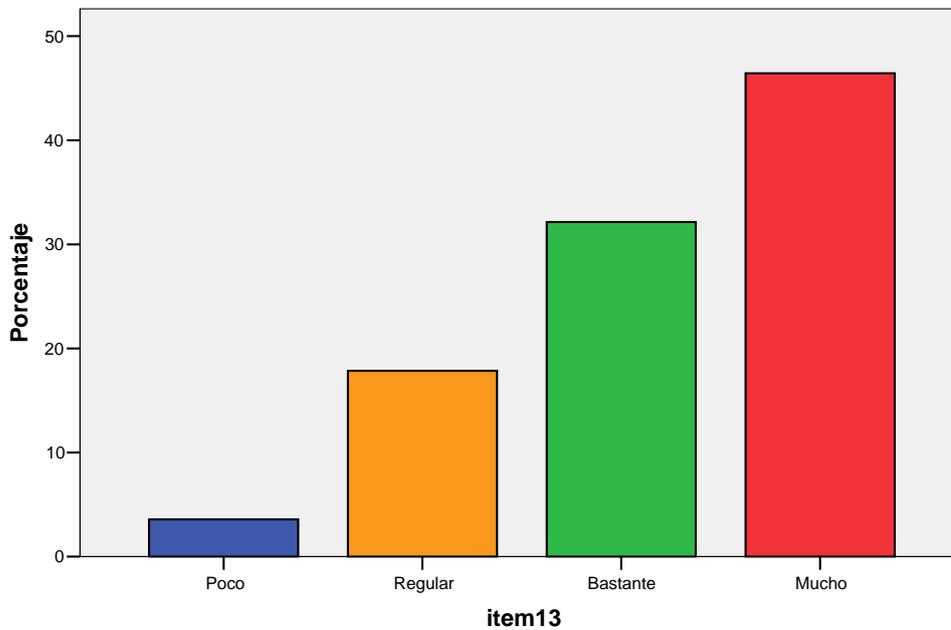


**Ítem 13: Creo que los profesionales que trabajan con personas inmigrantes deben recibir necesariamente una formación específica sobre la teoría y la práctica de la interculturalidad.**

**Estadísticos**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,21
Desv. típ.		0,876
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	5	17,9	17,9	21,4
	Bastante	9	32,1	32,1	53,6
	Mucho	13	46,4	46,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

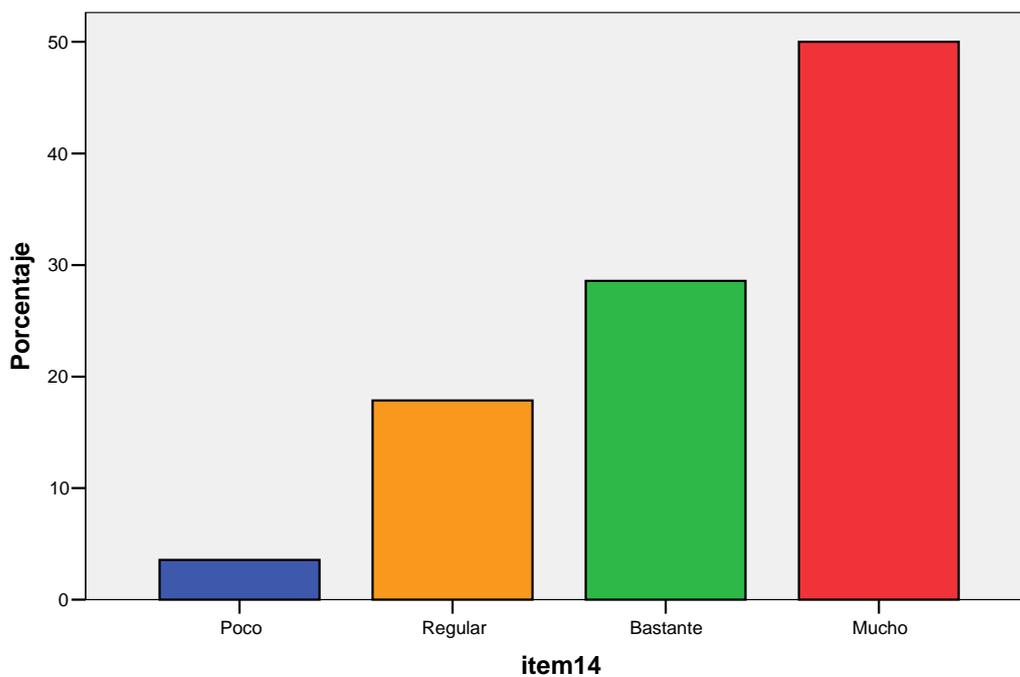


**Ítem 14: Y creo conveniente la formación continua a través de cursos, seminarios, asesoramiento en la práctica, grupos de trabajo, etc.**

**Estadísticos**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,25
Desv. típ.		0,887
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	5	17,9	17,9	21,4
	Bastante	8	28,6	28,6	50,0
	Mucho	14	50,0	50,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	



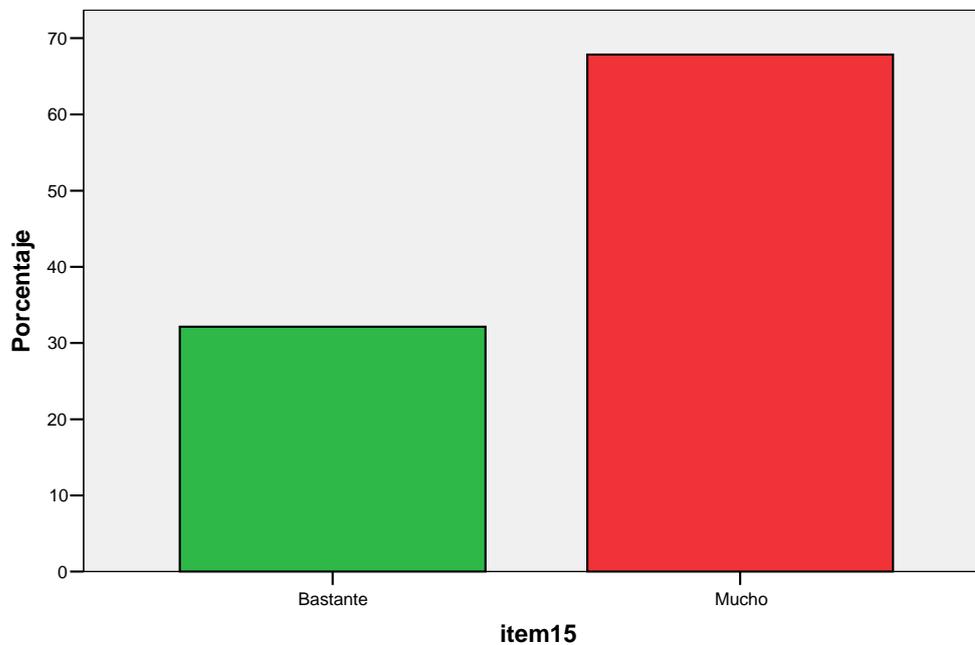
### 5.3. Objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes

#### Ítem 15: Prevenir y compensar dificultades de adaptación social.

##### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,68
Desv. típ.		0,476
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	9	32,1	32,1	32,1
	Mucho	19	67,9	67,9	100,0
Total		28	100,0	100,0	

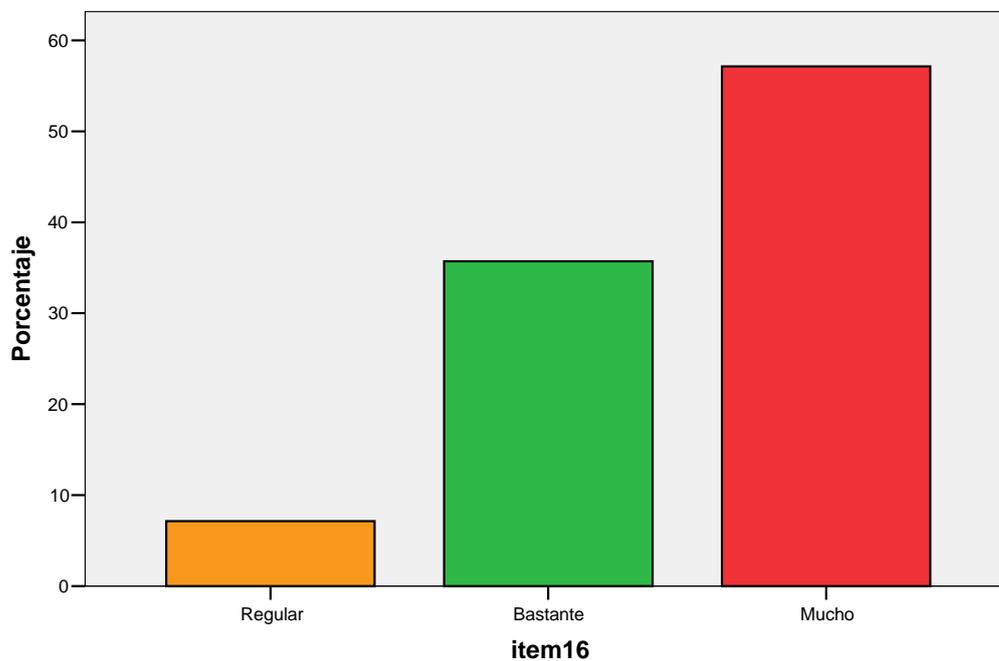


## Ítem 16: Favorecer la autonomía de las personas

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,50
Desv. típ.		0,638
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	7,1	7,1	7,1
	Bastante	10	35,7	35,7	42,9
	Mucho	16	57,1	57,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

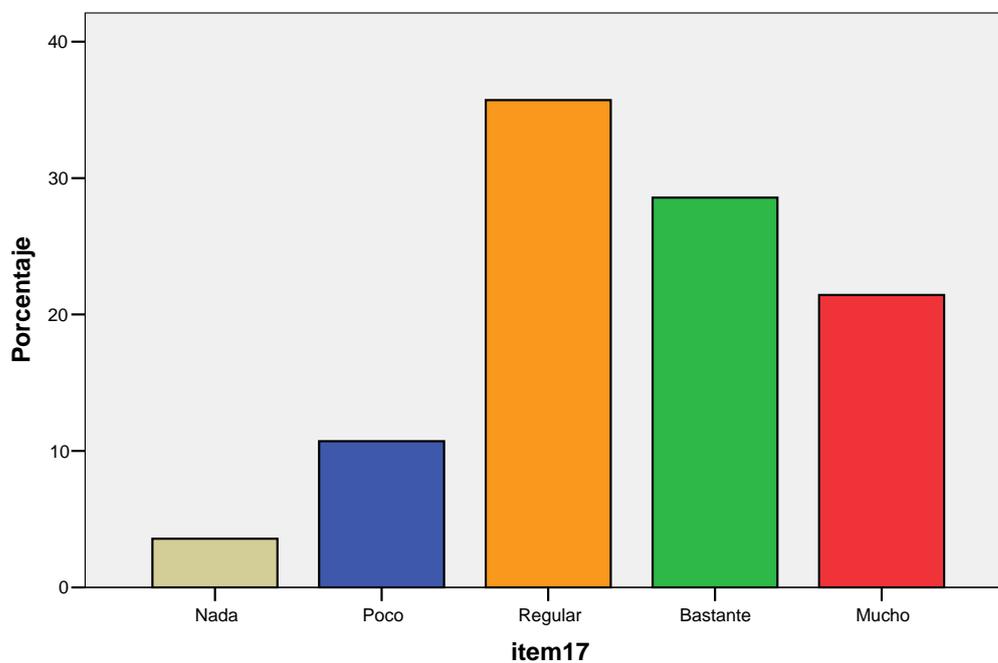


## Ítem 17: Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,54
Desv. típ.		1,071
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Poco	3	10,7	10,7	14,3
	Regular	10	35,7	35,7	50,0
	Bastante	8	28,6	28,6	78,6
	Mucho	6	21,4	21,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

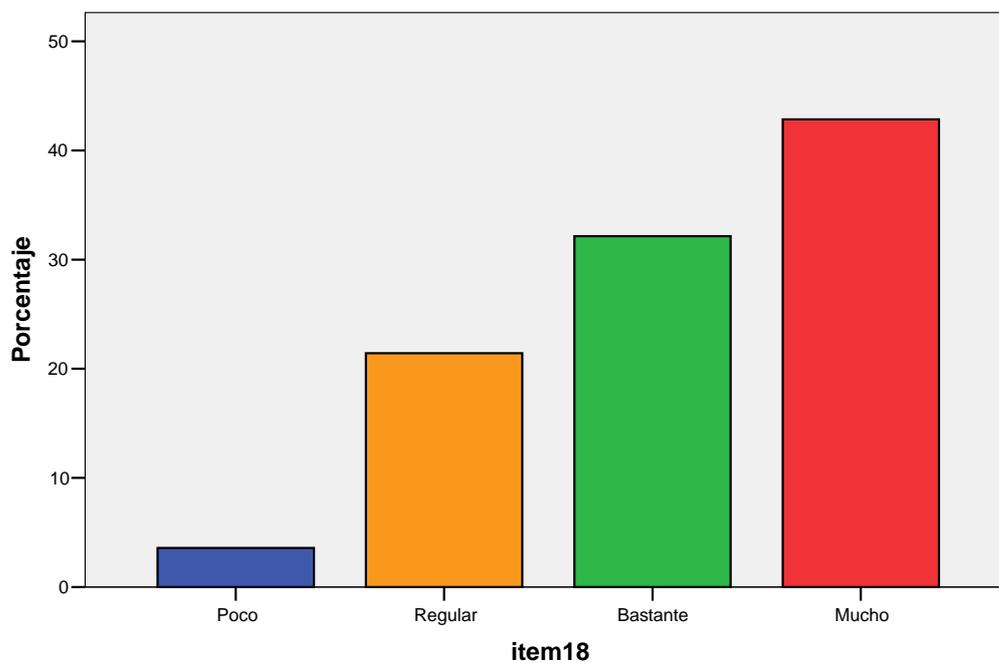


## Ítem 18: Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en el entorno social

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,14
Desv. típ.		0,891
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	6	21,4	21,4	25,0
	Bastante	9	32,1	32,1	57,1
	Mucho	12	42,9	42,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

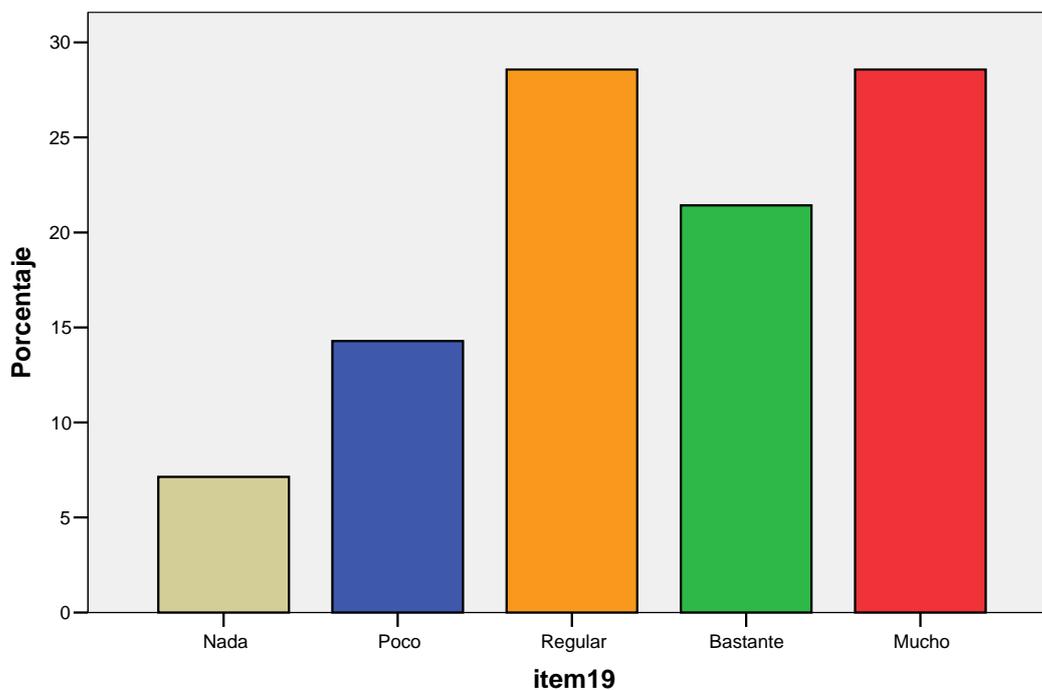


**Ítem 19: Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad.**

**Estadísticos**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,50
Desv. típ.		1,262
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	7,1	7,1	7,1
	Poco	4	14,3	14,3	21,4
	Regular	8	28,6	28,6	50,0
	Bastante	6	21,4	21,4	71,4
	Mucho	8	28,6	28,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

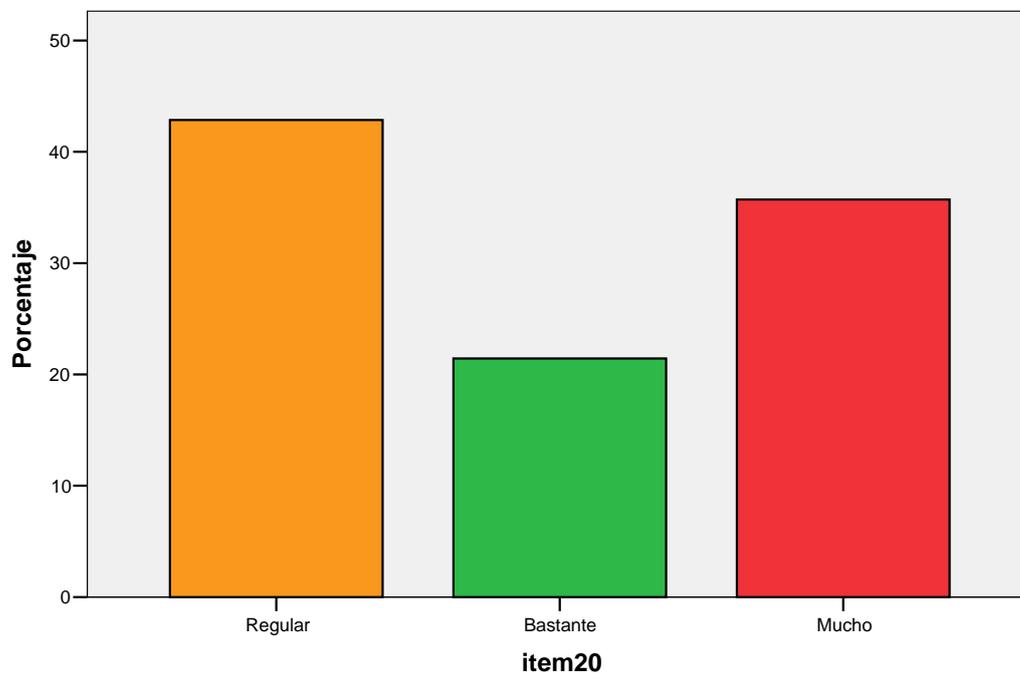


## Ítem 20: Favorecer la participación de las personas.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,93
Desv. típ.		0,900
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	12	42,9	42,9	42,9
	Bastante	6	21,4	21,4	64,3
	Mucho	10	35,7	35,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

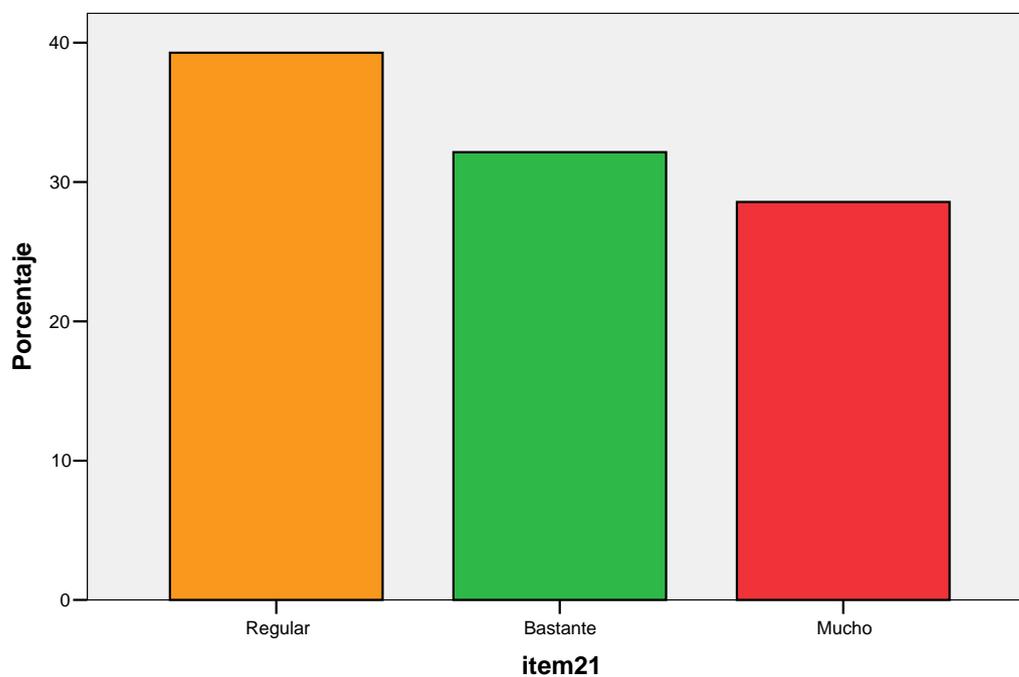


## Ítem 21: Mejorar las competencias y aptitudes de las personas.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,89
Desv. típ.		0,832
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	11	39,3	39,3	39,3
	Bastante	9	32,1	32,1	71,4
	Mucho	8	28,6	28,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

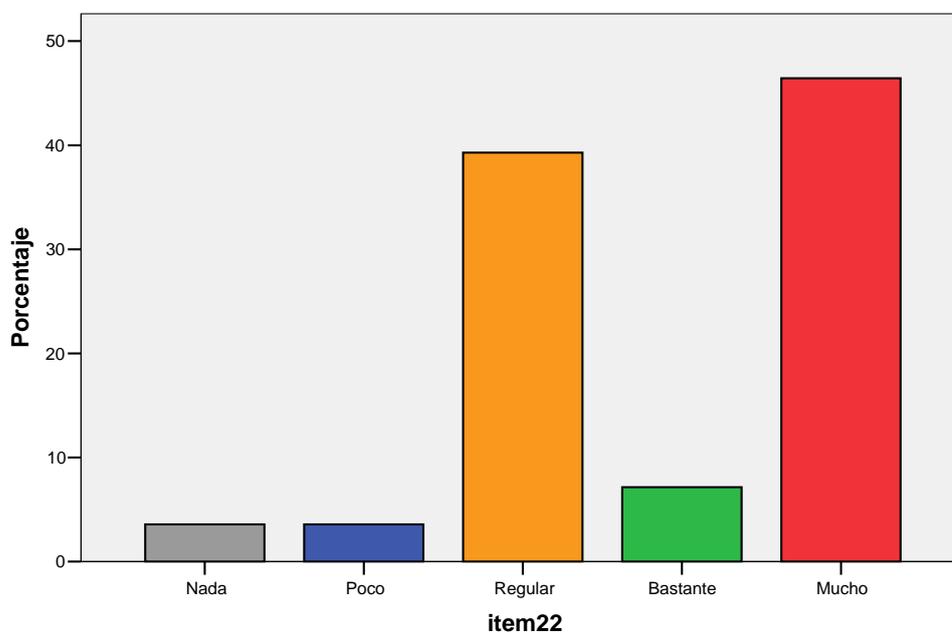


## Ítem 22: Fomentar el cambio y la transformación social.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,89
Desv. típ.		1,166
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Poco	1	3,6	3,6	7,1
	Regular	11	39,3	39,3	46,4
	Bastante	2	7,1	7,1	53,6
	Mucho	13	46,4	46,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

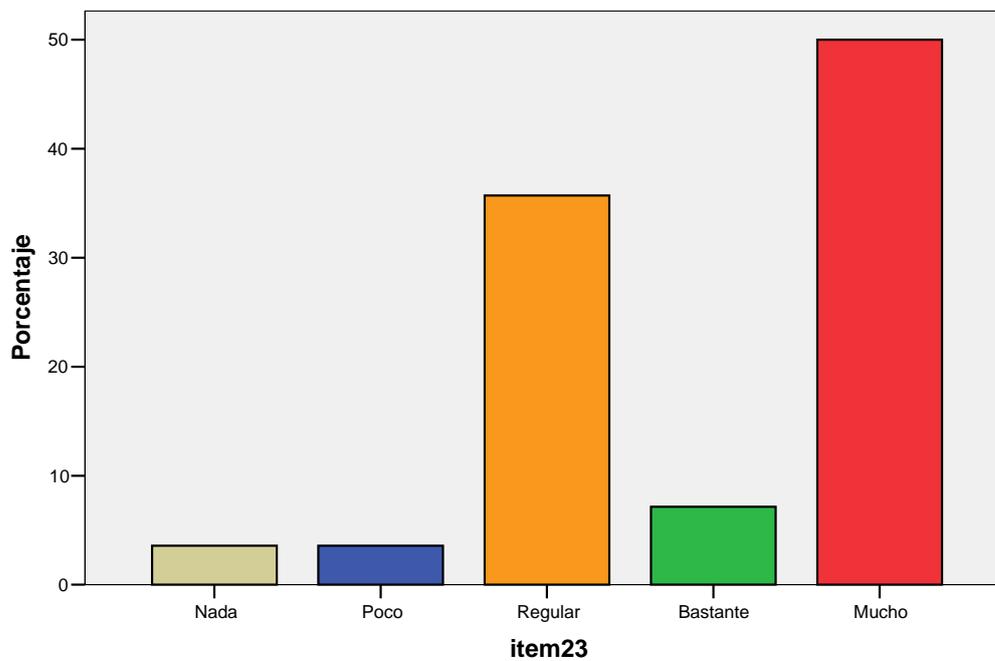


**Ítem 23: Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.**

**Estadísticos**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,96
Desv. típ.		1,170
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Poco	1	3,6	3,6	7,1
	Regular	10	35,7	35,7	42,9
	Bastante	2	7,1	7,1	50,0
	Mucho	14	50,0	50,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

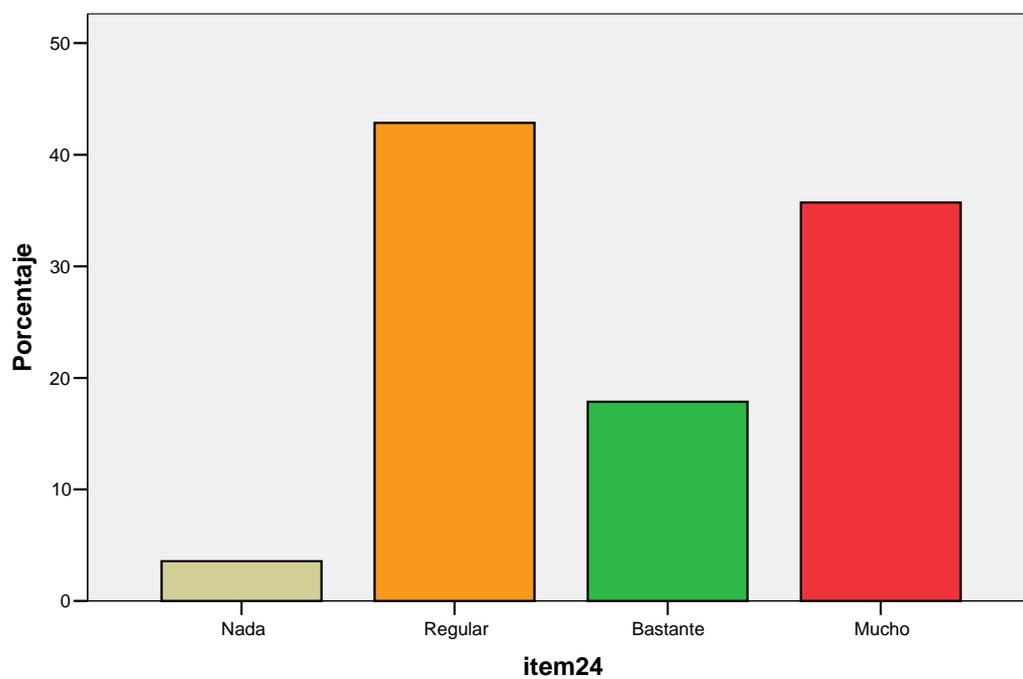


## Ítem 24: Contribuir a la creación y consolidación del tejido social asociativo.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,82
Desv. típ.		1,056
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	12	42,9	42,9	46,4
	Bastante	5	17,9	17,9	64,3
	Mucho	10	35,7	35,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	



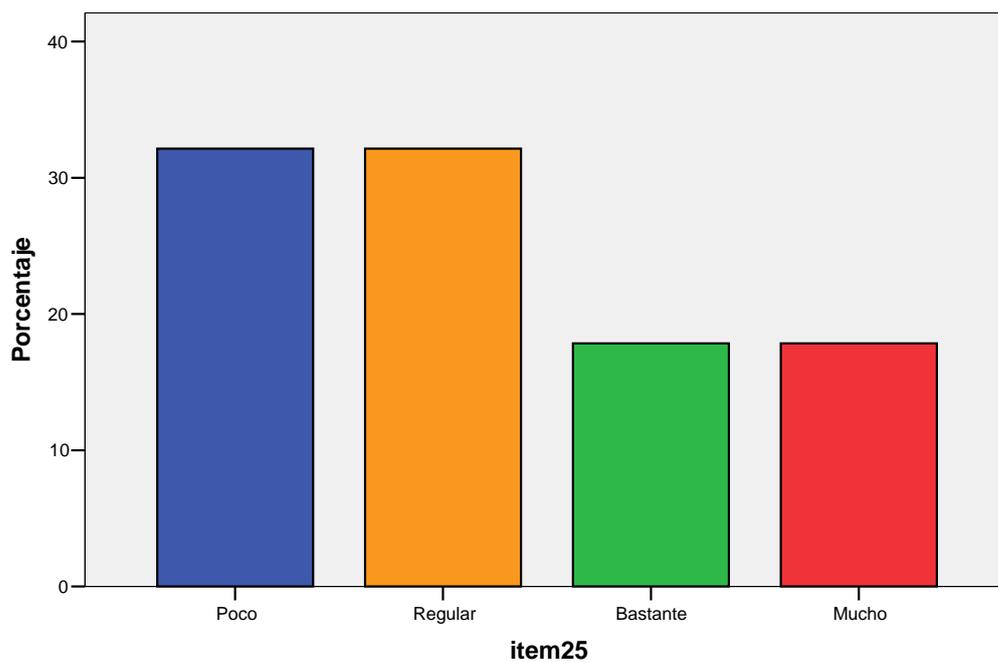
## 5.4. Funciones

### Ítem 25: Educativa

#### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,21
Desv. típ.		1,101
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	9	32,1	32,1	32,1
	Regular	9	32,1	32,1	64,3
	Bastante	5	17,9	17,9	82,1
	Mucho	5	17,9	17,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

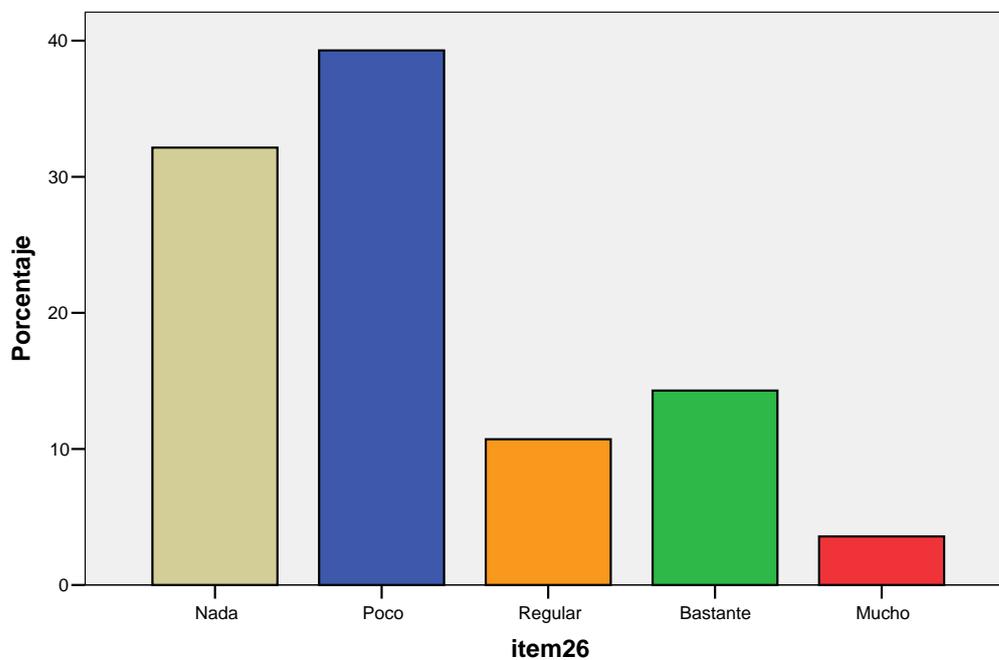


## Ítem 26: Docente (en determinados ámbitos).

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		2,18
Desv. típ.		1,156
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	9	32,1	32,1	32,1
	Poco	11	39,3	39,3	71,4
	Regular	3	10,7	10,7	82,1
	Bastante	4	14,3	14,3	96,4
	Mucho	1	3,6	3,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

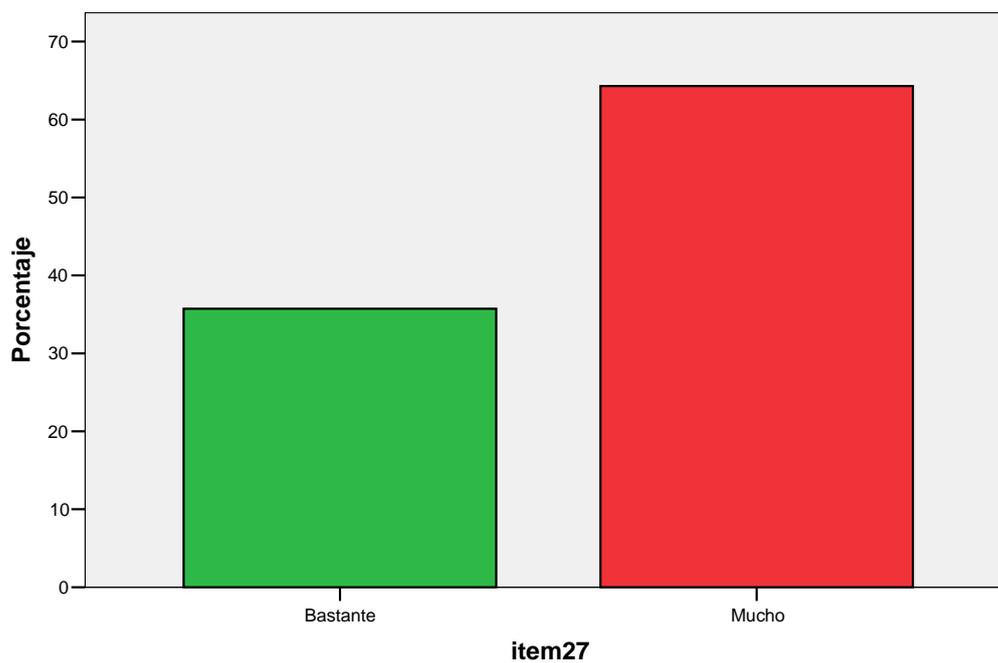


## Ítem 27: Informativa, de asesoramiento, orientadora...

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,64
Desv. típ.		0,488
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	10	35,7	35,7	35,7
	Mucho	18	64,3	64,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

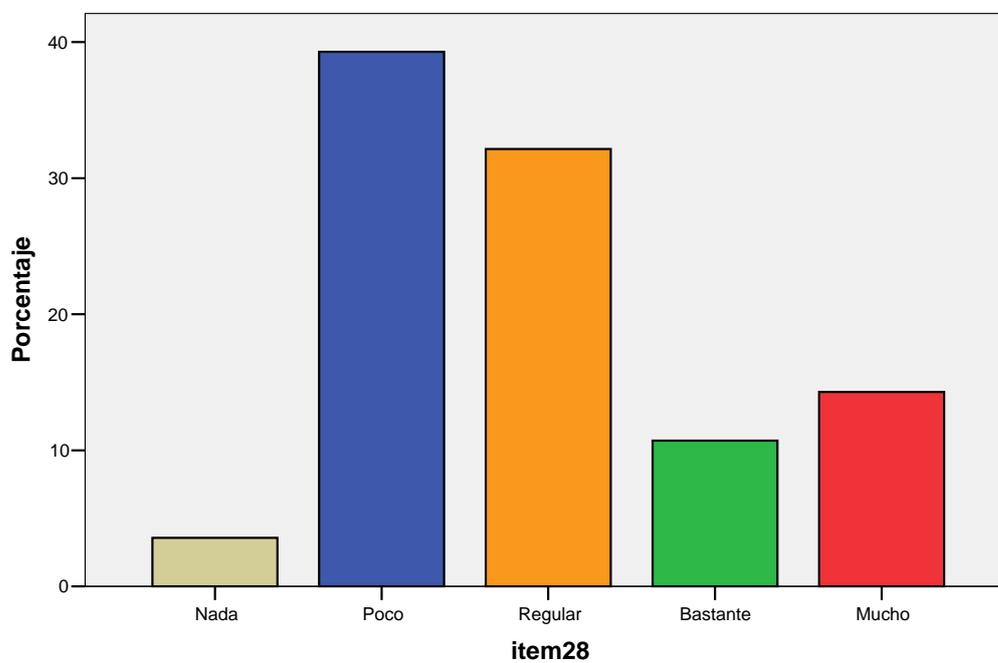


## Ítem 28: De animación y dinamización de grupos.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		2,93
Desv. típ.		1,120
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Poco	11	39,3	39,3	42,9
	Regular	9	32,1	32,1	75,0
	Bastante	3	10,7	10,7	85,7
	Mucho	4	14,3	14,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

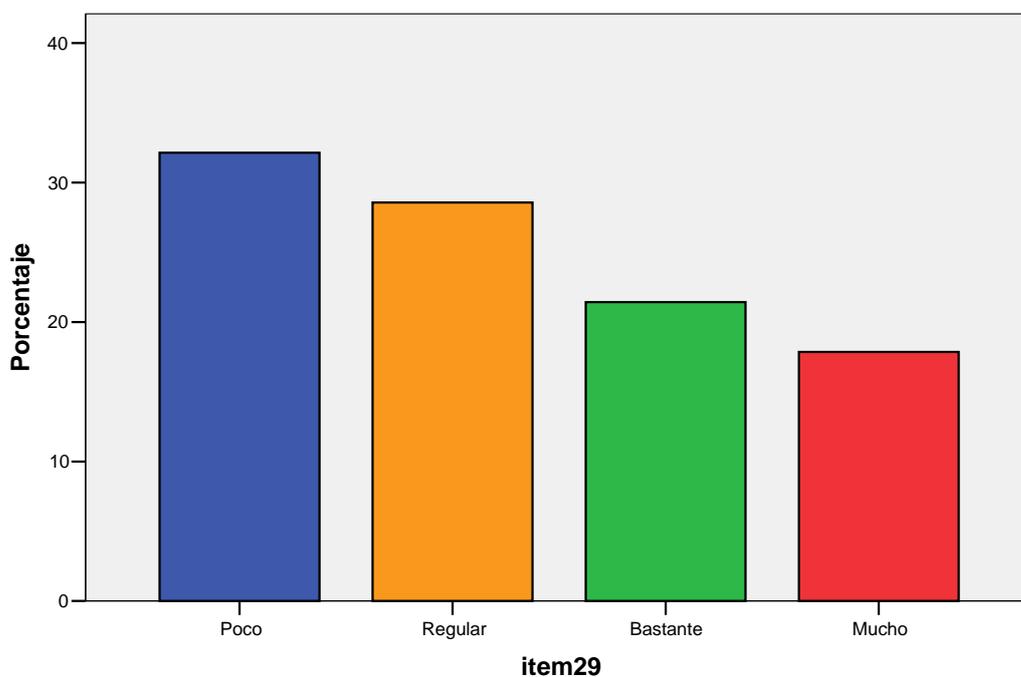


**Ítem 29: Organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención.**

**Estadísticos**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,25
Desv. típ.		1,110
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	9	32,1	32,1	32,1
	Regular	8	28,6	28,6	60,7
	Bastante	6	21,4	21,4	82,1
	Mucho	5	17,9	17,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

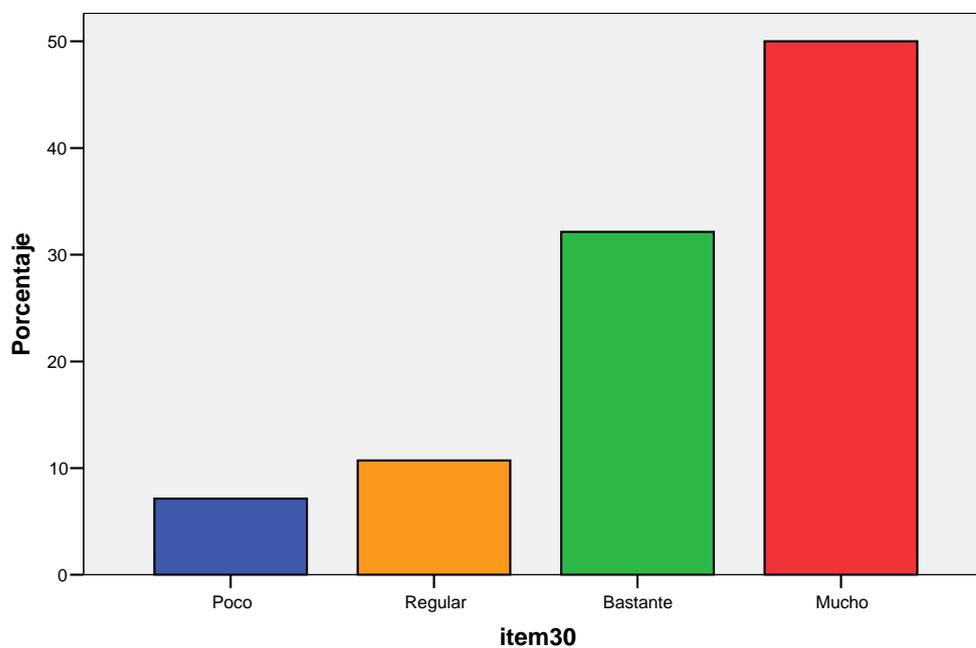


### Ítem 30: Gestión y administración.

#### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,25
Desv. típ.		0,928
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	7,1	7,1	7,1
	Regular	3	10,7	10,7	17,9
	Bastante	9	32,1	32,1	50,0
	Mucho	14	50,0	50,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

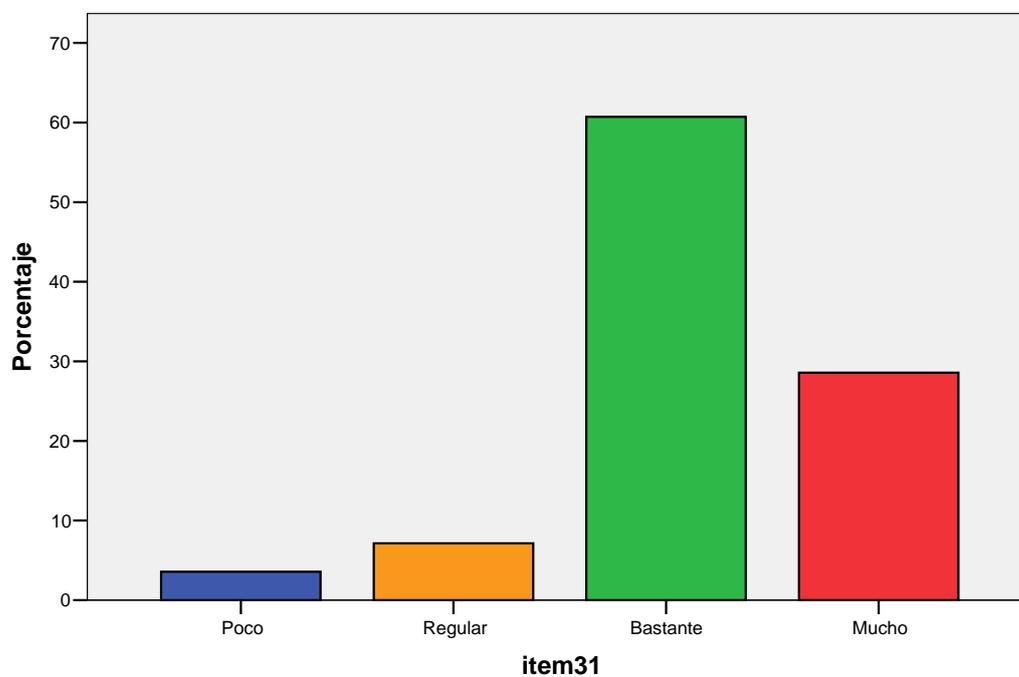


### Ítem 31: Detección de necesidades.

#### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,14
Desv. típ.		0,705
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	2	7,1	7,1	10,7
	Bastante	17	60,7	60,7	71,4
	Mucho	8	28,6	28,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

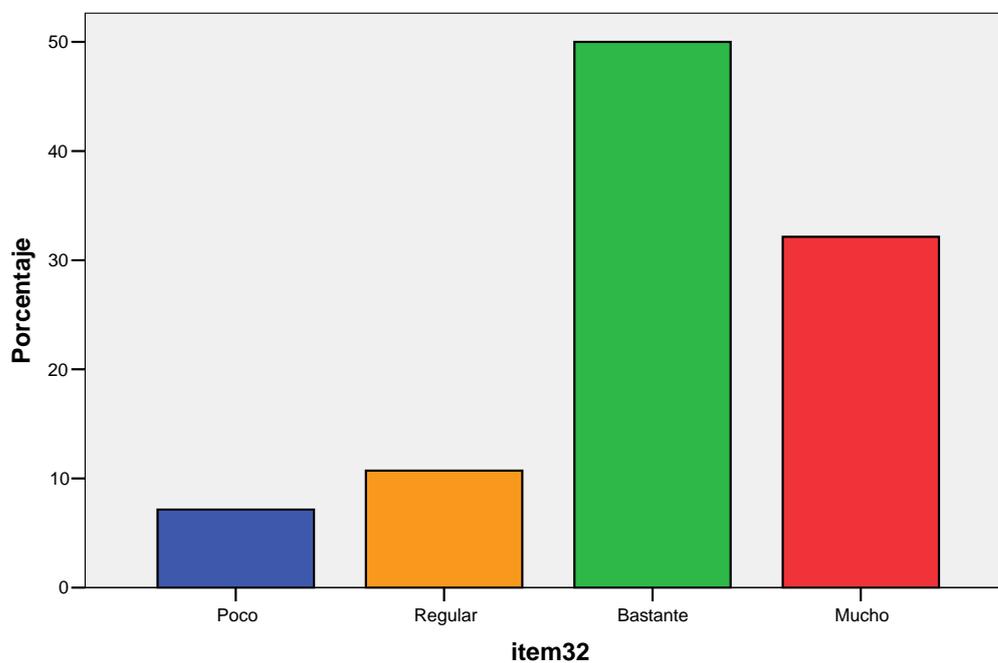


### Ítem 32: Relación con instituciones.

#### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,07
Desv. típ.		0,858
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	7,1	7,1	7,1
	Regular	3	10,7	10,7	17,9
	Bastante	14	50,0	50,0	67,9
	Mucho	9	32,1	32,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

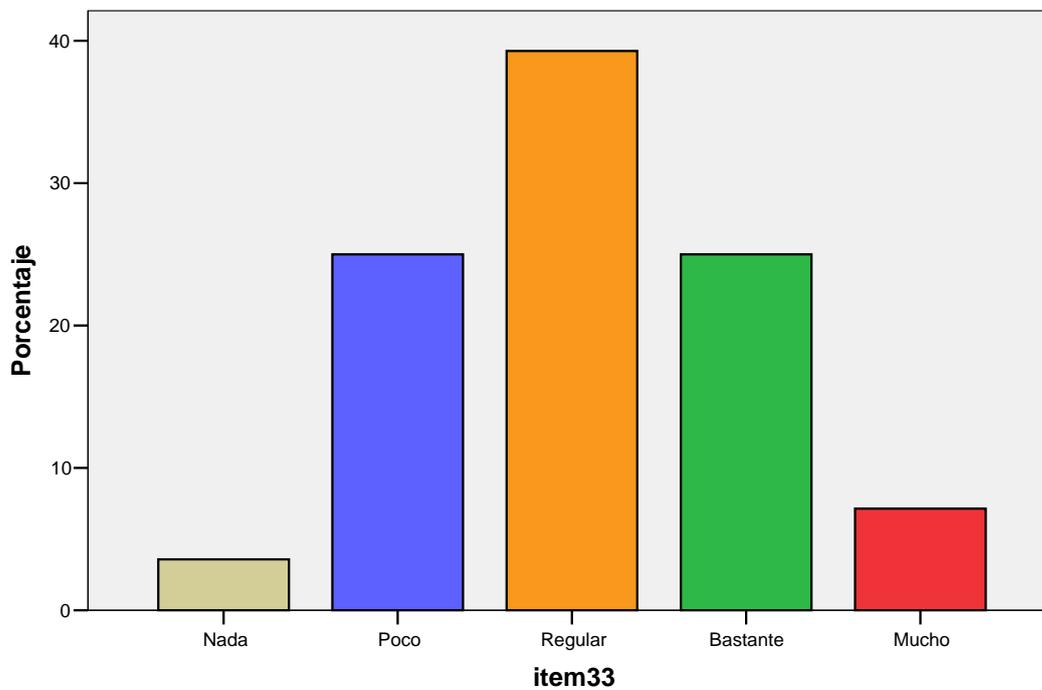


### Ítem 33: Reeducción.

#### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,07
Desv. típ.		0,979
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Poco	7	25,0	25,0	28,6
	Regular	11	39,3	39,3	67,9
	Bastante	7	25,0	25,0	92,9
	Mucho	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

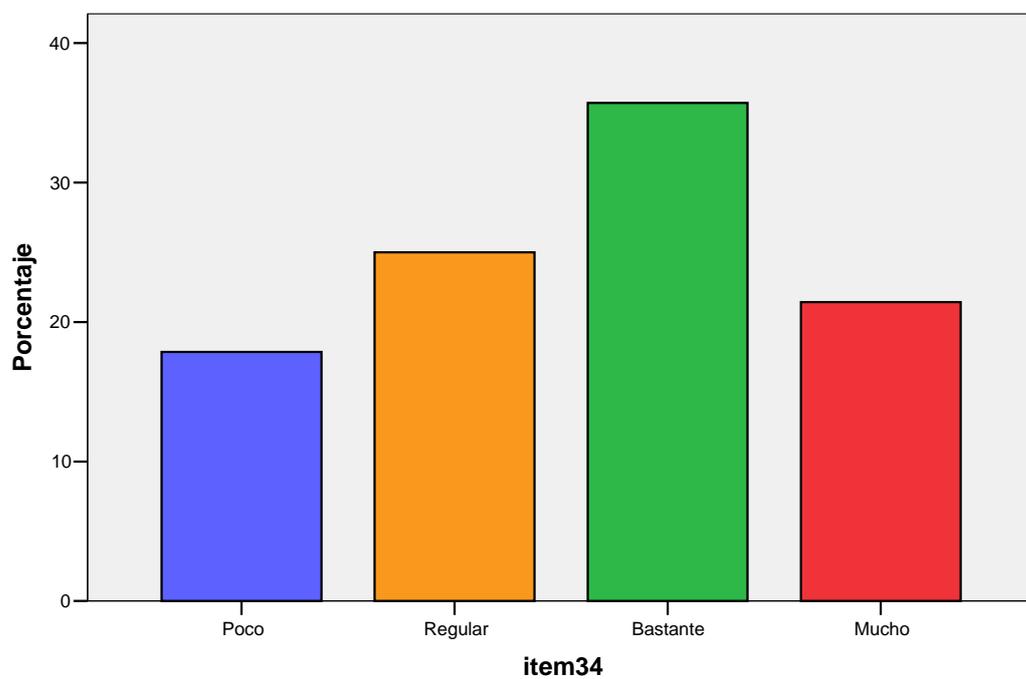


### Ítem 34: Elaboración de programas.

#### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,61
Desv. típ.		1,031
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	5	17,9	17,9	17,9
	Regular	7	25,0	25,0	42,9
	Bastante	10	35,7	35,7	78,6
	Mucho	6	21,4	21,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	



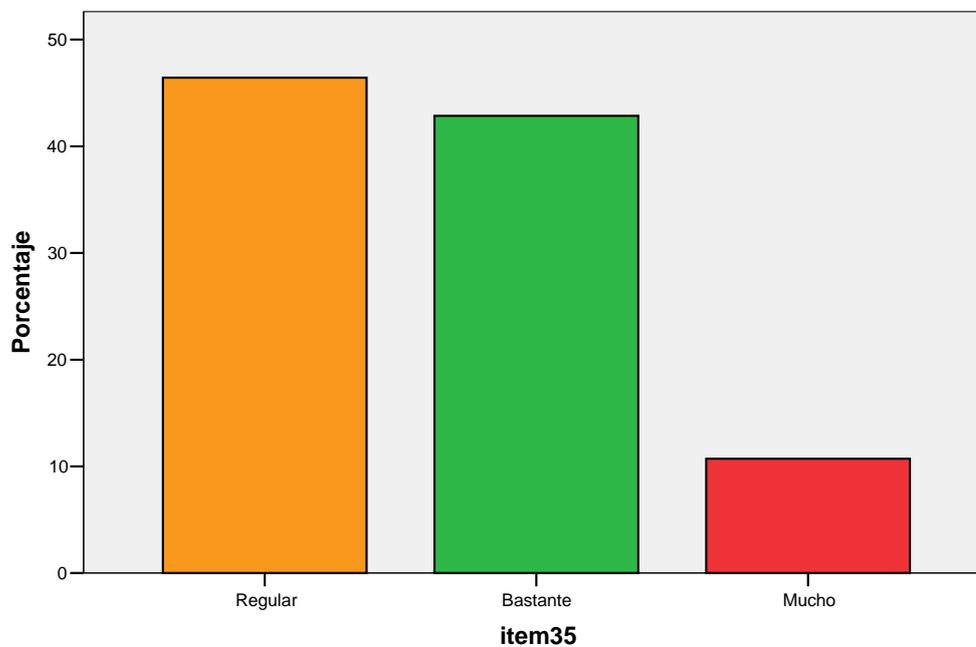
## 5.5. Competencias profesionales generales

### Ítem 35: Capacidad de análisis y síntesis.

#### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,64
Desv. típ.		0,678
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	13	46,4	46,4	46,4
	Bastante	12	42,9	42,9	89,3
	Mucho	3	10,7	10,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

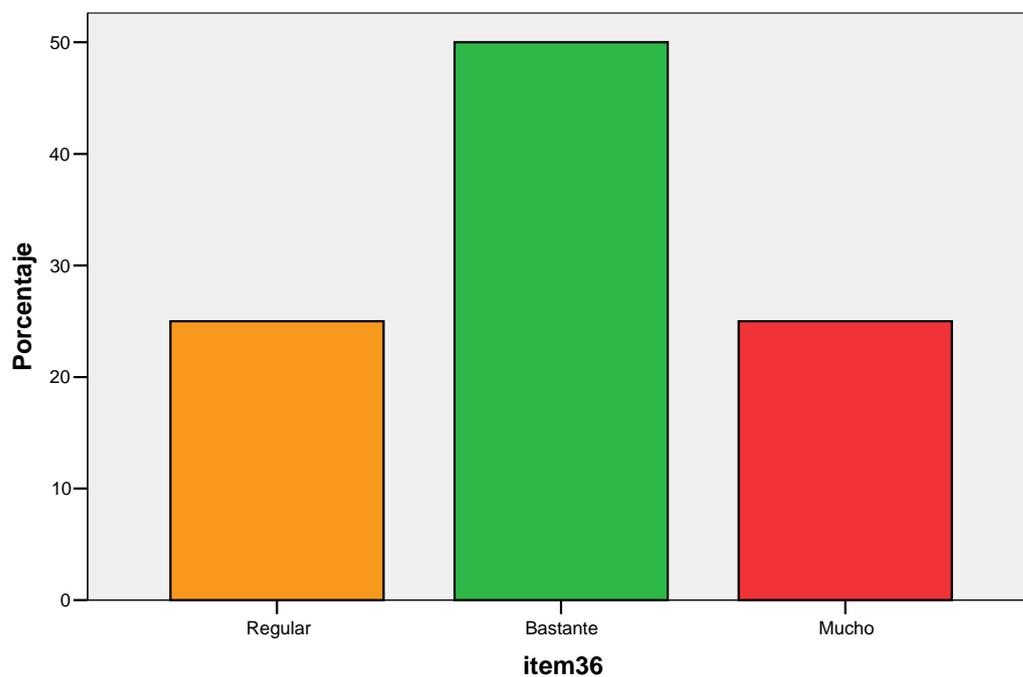


### Ítem 36: Capacidad de organización y planificación.

#### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,00
Desv. típ.		0,720
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	7	25,0	25,0	25,0
	Bastante	14	50,0	50,0	75,0
	Mucho	7	25,0	25,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

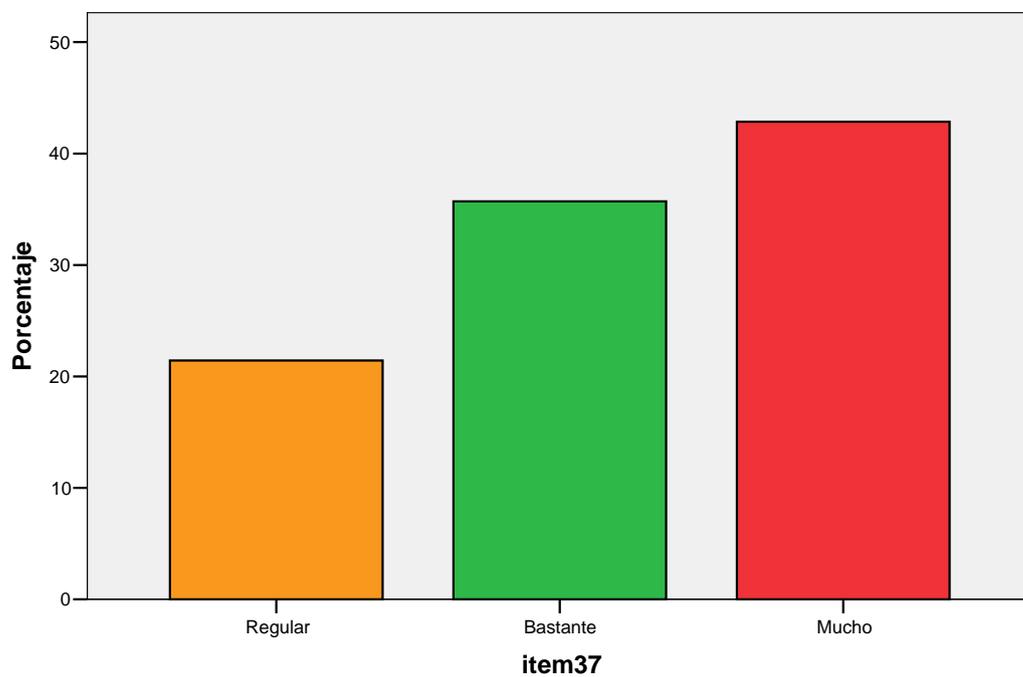


### Ítem 37: Capacidad de comunicación oral y escrita.

#### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,21
Desv. típ.		0,787
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	6	21,4	21,4	21,4
	Bastante	10	35,7	35,7	57,1
	Mucho	12	42,9	42,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

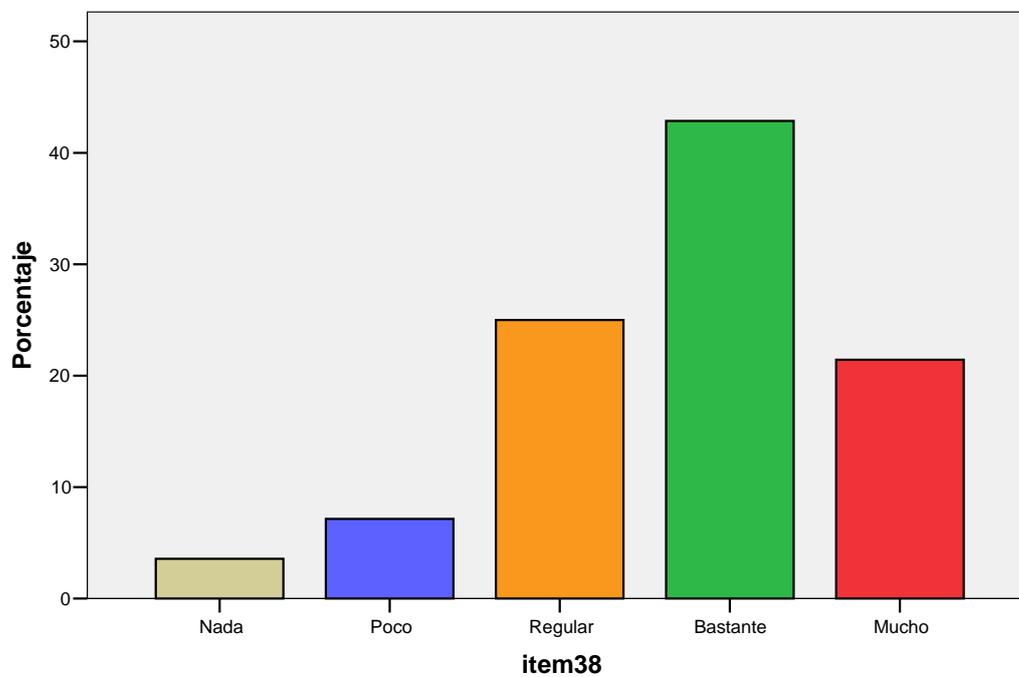


### Ítem 38: Conocimiento de alguna lengua extranjera.

#### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,71
Desv. típ.		1,013
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Poco	2	7,1	7,1	10,7
	Regular	7	25,0	25,0	35,7
	Bastante	12	42,9	42,9	78,6
	Mucho	6	21,4	21,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

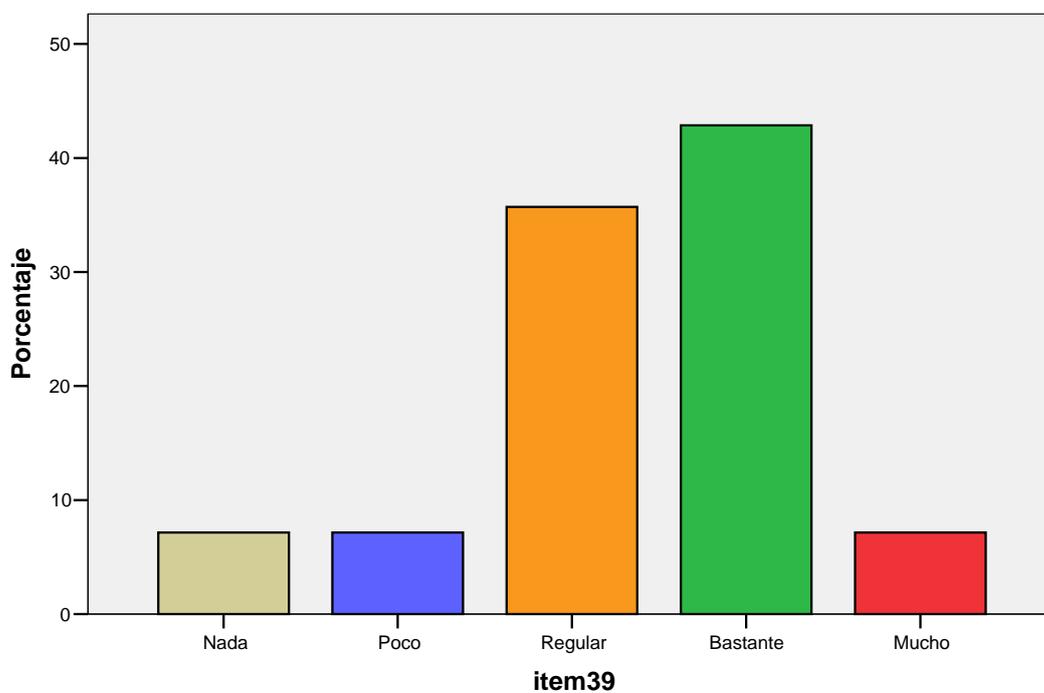


### Ítem 39: Conocimiento de informática.

#### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,36
Desv. típ.		0,989
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	7,1	7,1	7,1
	Poco	2	7,1	7,1	14,3
	Regular	10	35,7	35,7	50,0
	Bastante	12	42,9	42,9	92,9
	Mucho	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

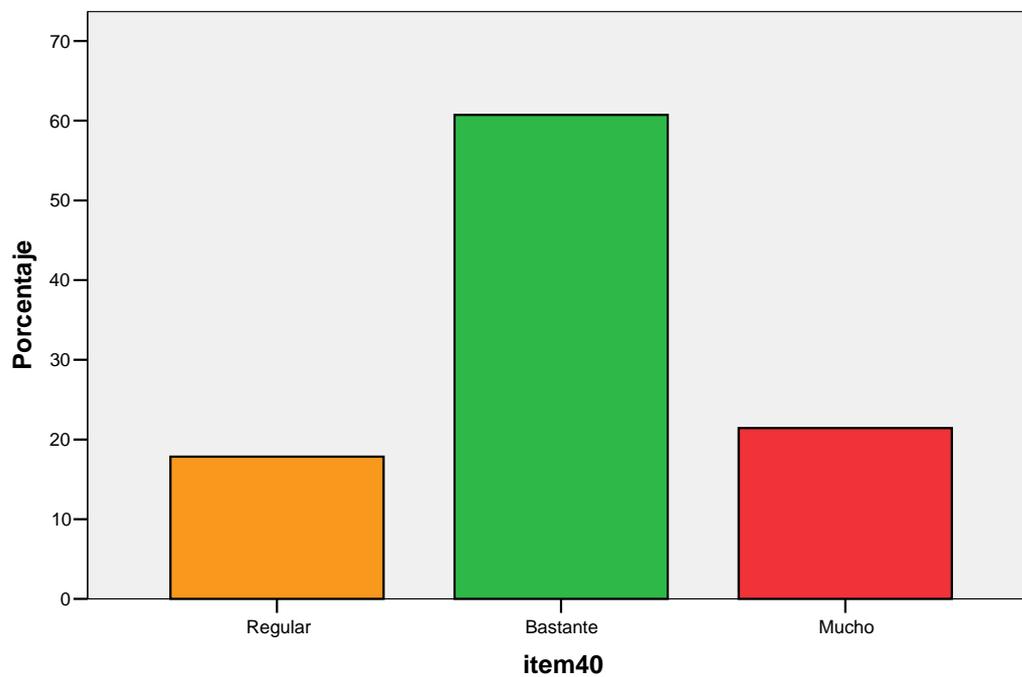


## Ítem 40: Capacidad de gestión.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,04
Desv. típ.		0,637
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	5	17,9	17,9	17,9
	Bastante	17	60,7	60,7	78,6
	Mucho	6	21,4	21,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

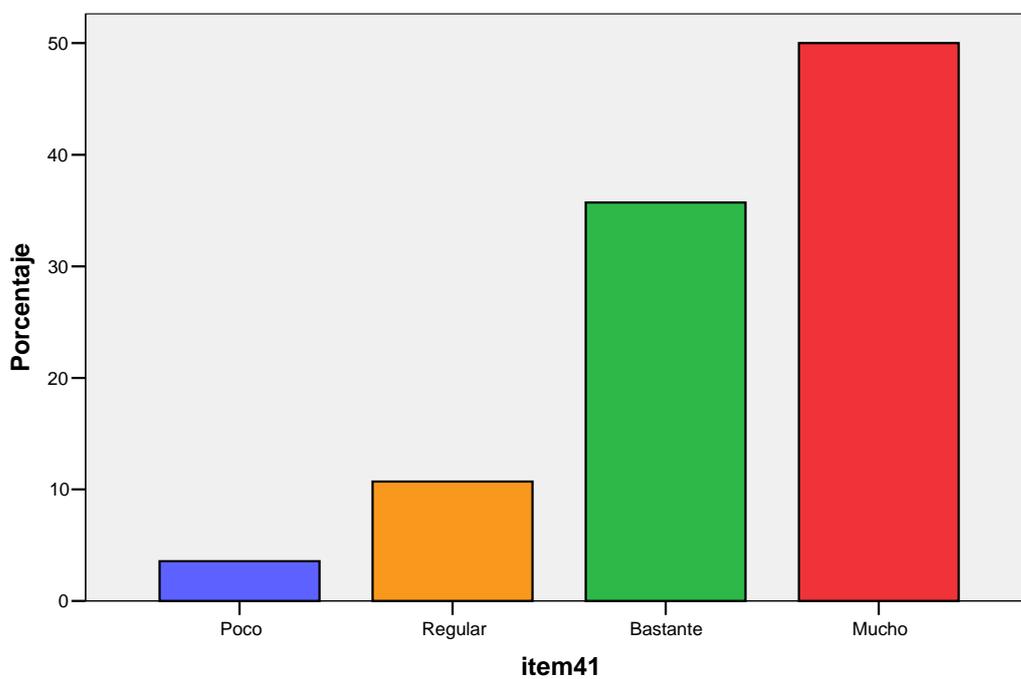


## Ítem 41: Capacidad para la resolución de problemas.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,32
Desv. típ.		0,819
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	3	10,7	10,7	14,3
	Bastante	10	35,7	35,7	50,0
	Mucho	14	50,0	50,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

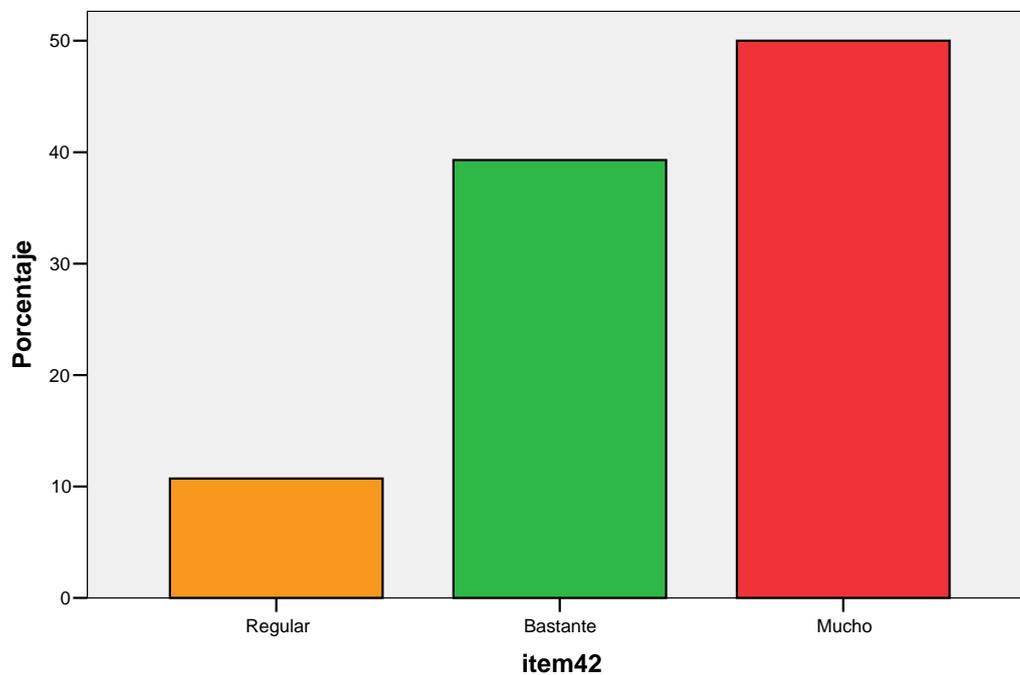


## Ítem 42: Capacidad para la toma de decisiones.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,39
Desv. típ.		0,685
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	3	10,7	10,7	10,7
	Bastante	11	39,3	39,3	50,0
	Mucho	14	50,0	50,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

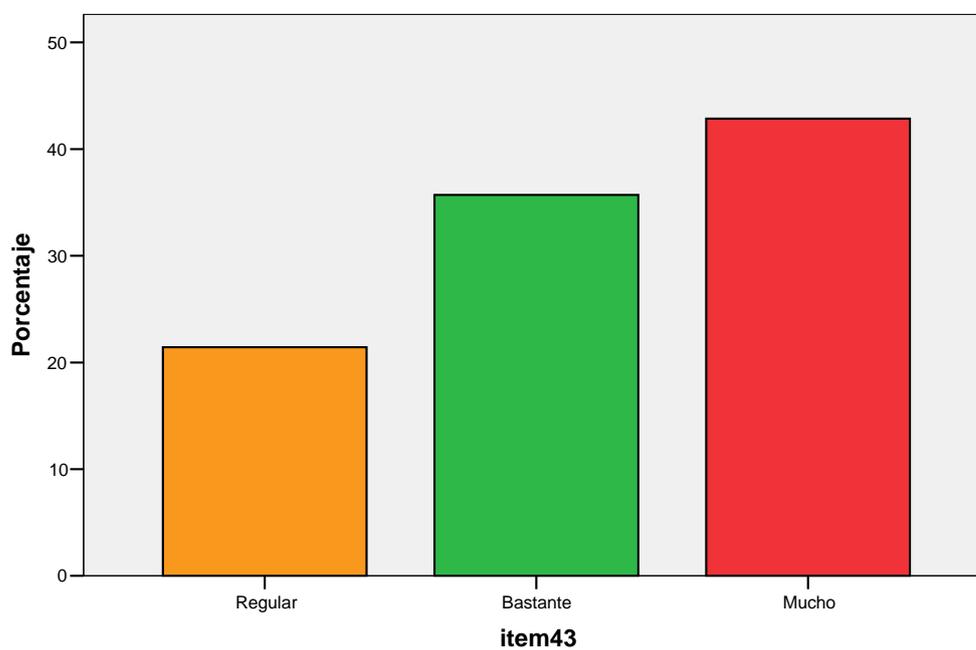


### Ítem 43: Aptitudes para el trabajo en equipo.

#### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,21
Desv. típ.		0,787
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	6	21,4	21,4	21,4
	Bastante	10	35,7	35,7	57,1
	Mucho	12	42,9	42,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

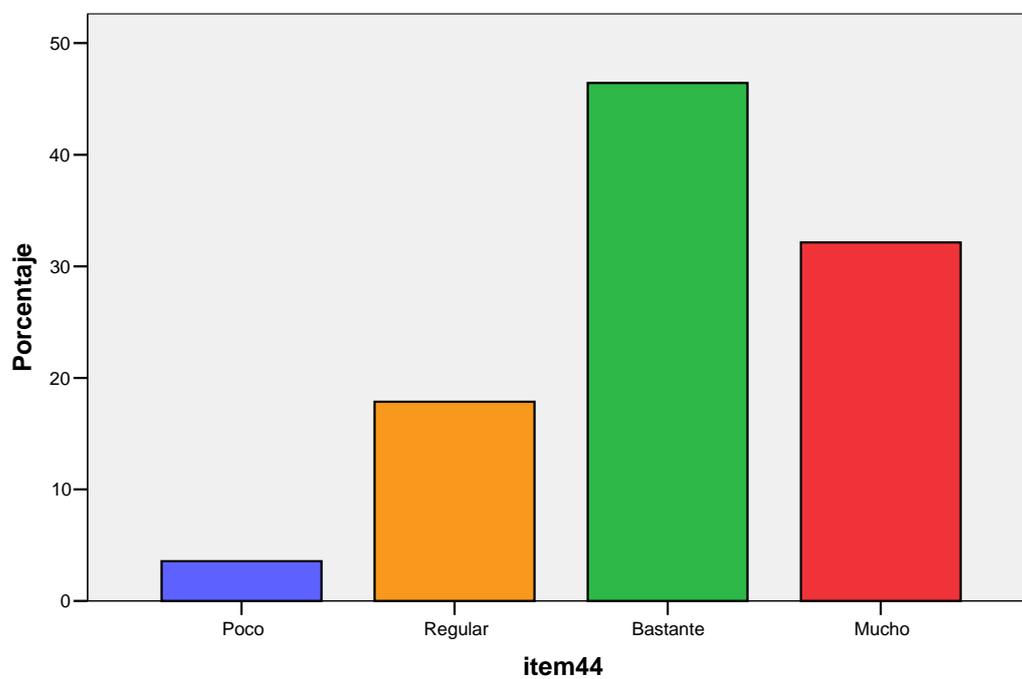


## Ítem 44: Aptitudes para trabajar en grupos multidisciplinares.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,07
Desv. típ.		0,813
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	5	17,9	17,9	21,4
	Bastante	13	46,4	46,4	67,9
	Mucho	9	32,1	32,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

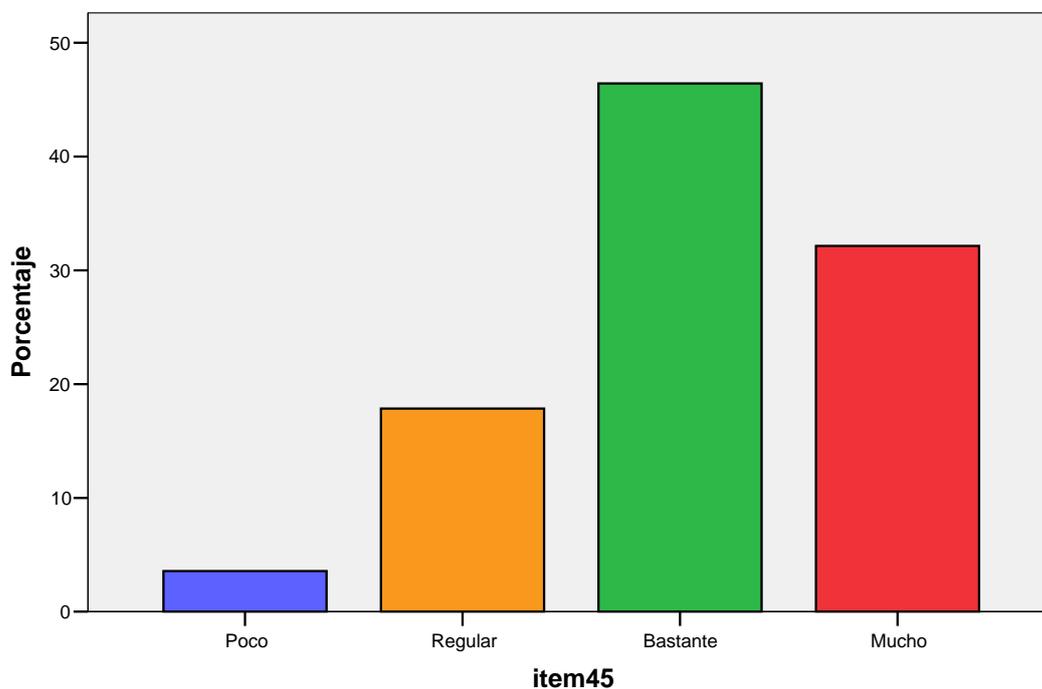


## Ítem 45: Capacidad para trabajar en contextos multiculturales.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,07
Desv. típ.		0,813
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	5	17,9	17,9	21,4
	Bastante	13	46,4	46,4	67,9
	Mucho	9	32,1	32,1	100,0
Total		28	100,0	100,0	

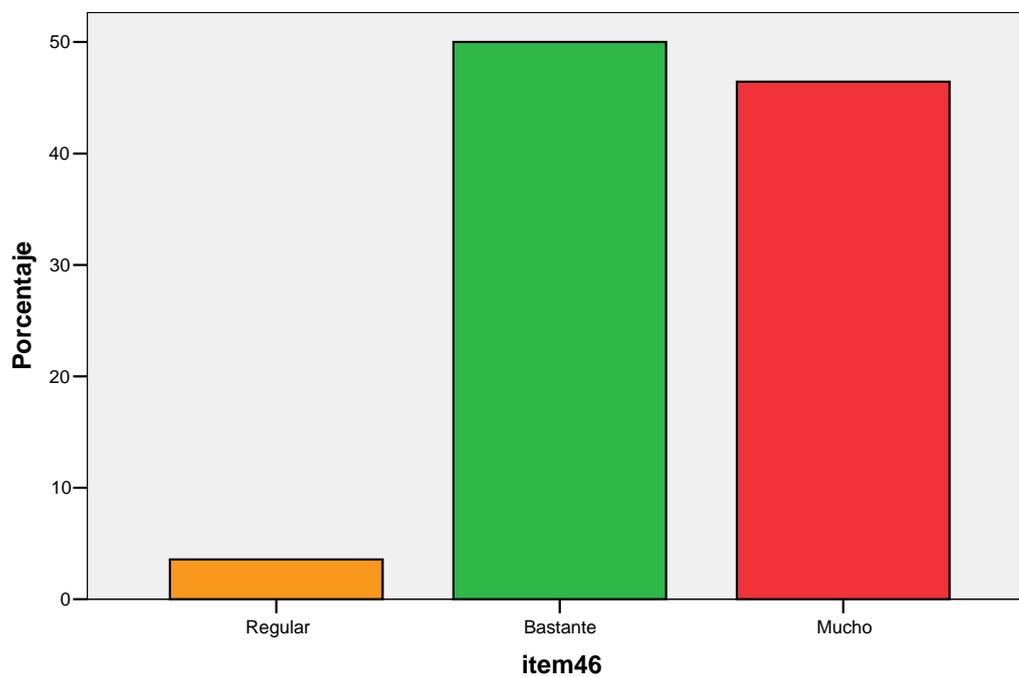


## Ítem 46: Habilidades en las relaciones interpersonales.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,43
Desv. típ.		0,573
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	3,6	3,6	3,6
	Bastante	14	50,0	50,0	53,6
	Mucho	13	46,4	46,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

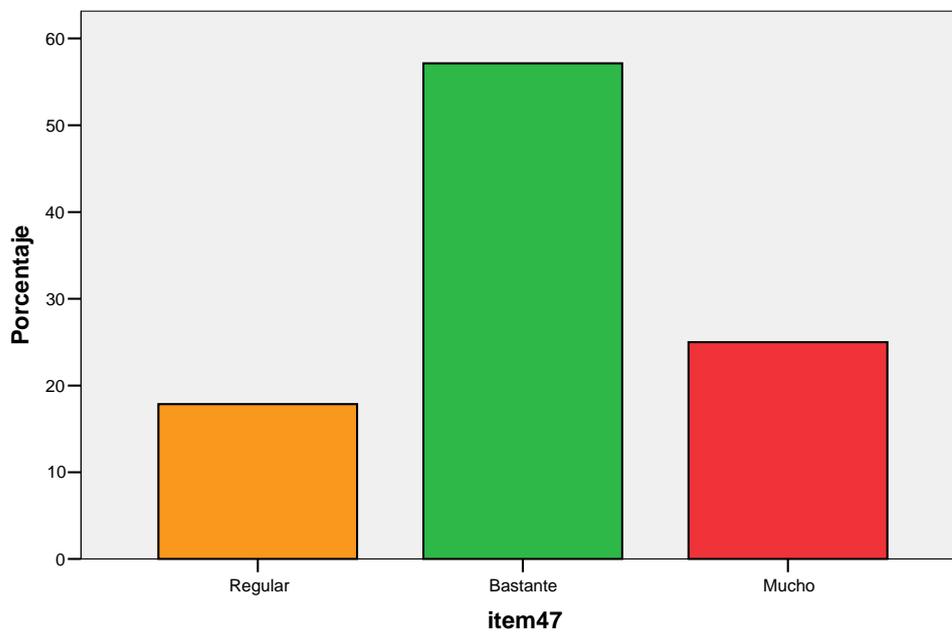


## Ítem 47: Capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,07
Desv. típ.		0,663
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	5	17,9	17,9	17,9
	Bastante	16	57,1	57,1	75,0
	Mucho	7	25,0	25,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

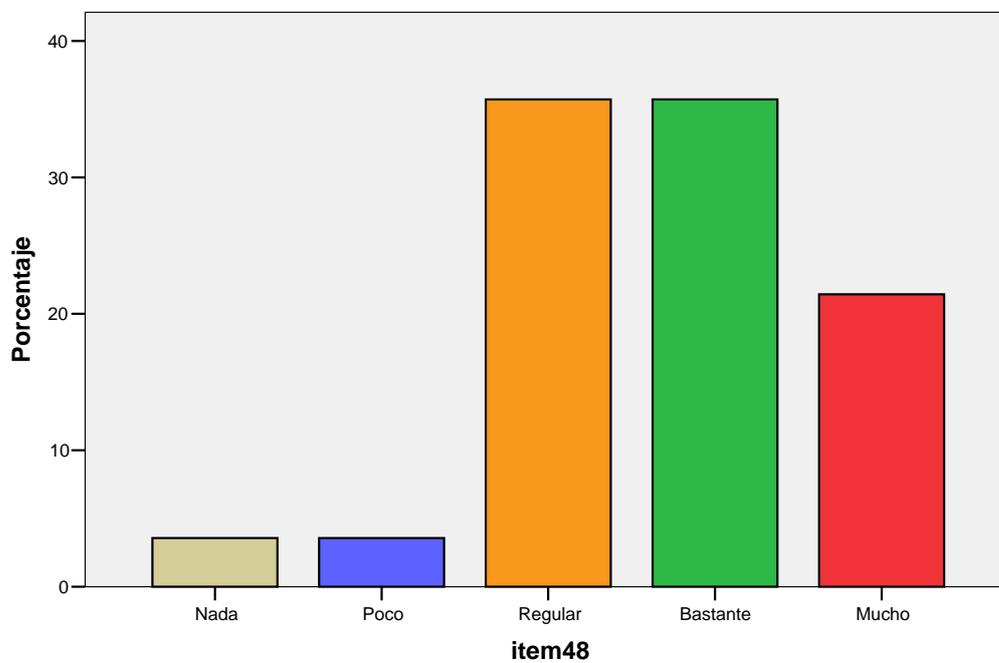


## Ítem 48: Razonamiento crítico.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,68
Desv. típ.		0,983
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Poco	1	3,6	3,6	7,1
	Regular	10	35,7	35,7	42,9
	Bastante	10	35,7	35,7	78,6
	Mucho	6	21,4	21,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

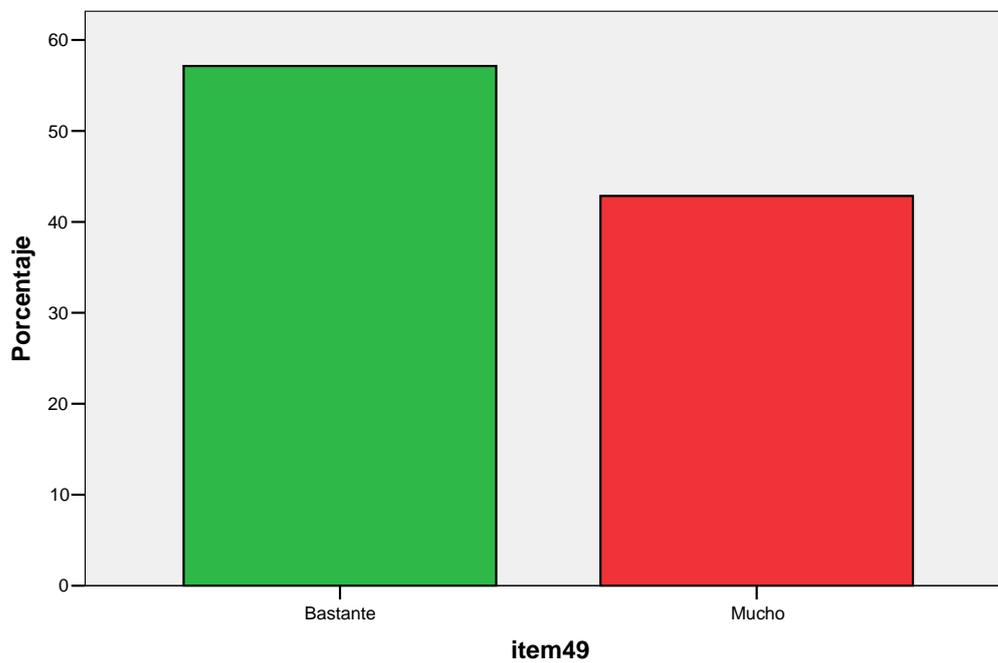


## Ítem 49: Compromiso ético.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,43
Desv. típ.		0,504
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	16	57,1	57,1	57,1
	Mucho	12	42,9	42,9	100,0
Total		28	100,0	100,0	

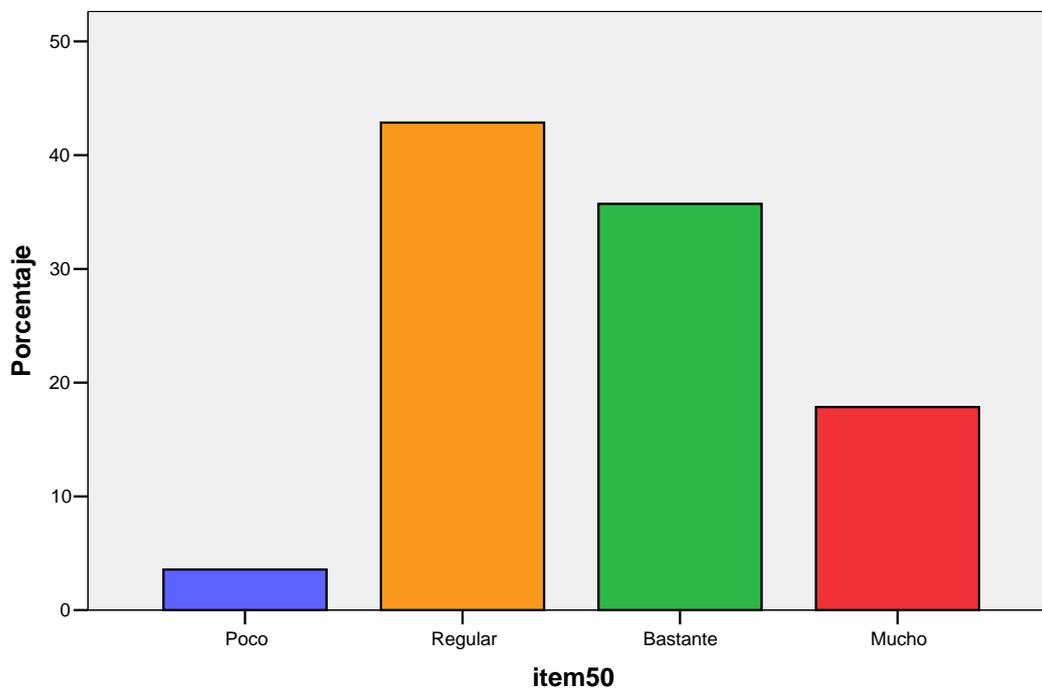


## Ítem 50: Aprendizaje autónomo.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,68
Desv. típ.		0,819
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	12	42,9	42,9	46,4
	Bastante	10	35,7	35,7	82,1
	Mucho	5	17,9	17,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

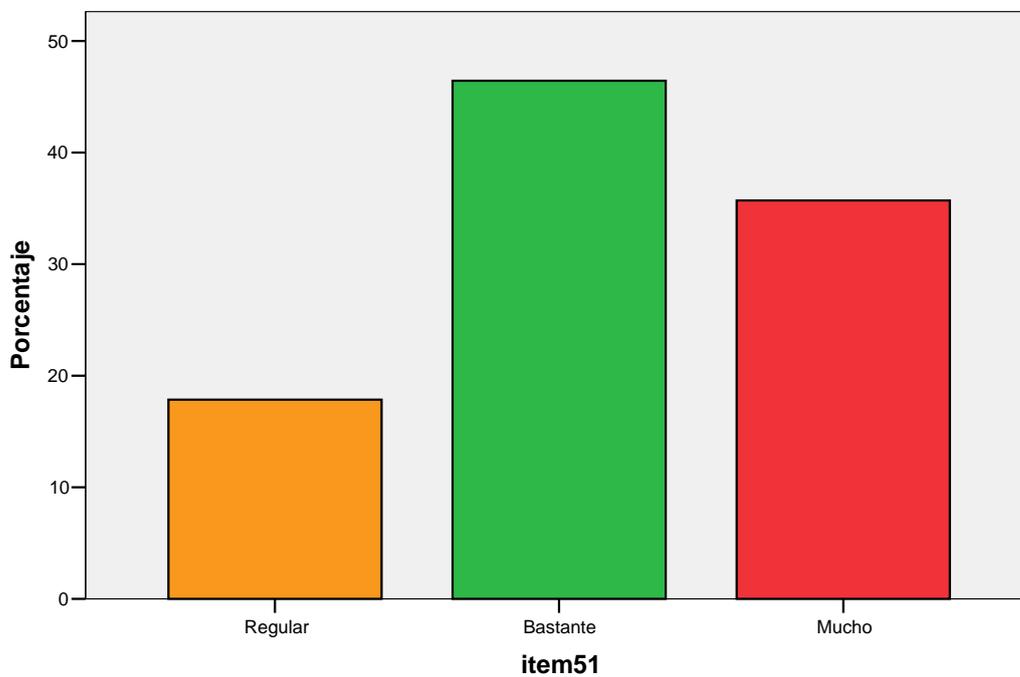


## Ítem 51: Adaptación a nuevas situaciones.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,18
Desv. típ.		0,723
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	5	17,9	17,9	17,9
	Bastante	13	46,4	46,4	64,3
	Mucho	10	35,7	35,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

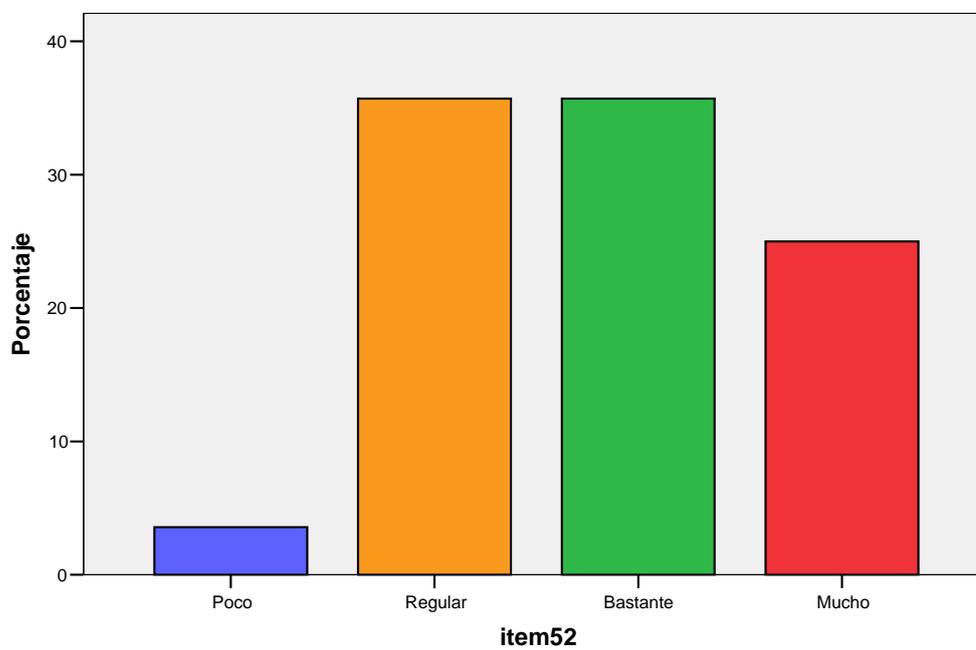


## Ítem 52: Creatividad.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,82
Desv. típ.		0,863
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	10	35,7	35,7	39,3
	Bastante	10	35,7	35,7	75,0
	Mucho	7	25,0	25,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

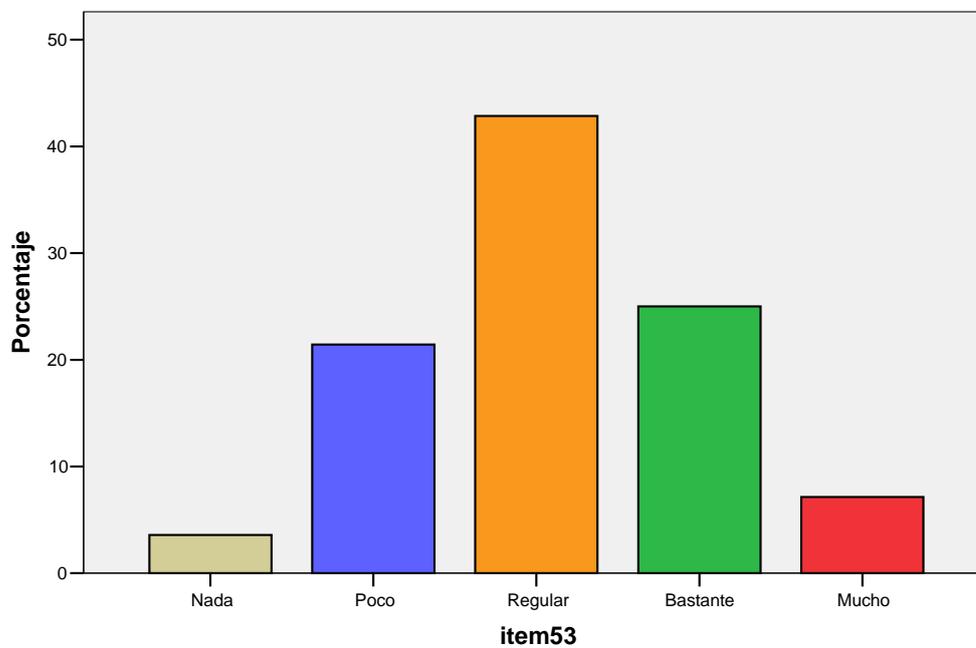


## Ítem 53: Liderazgo.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,11
Desv. típ.		0,956
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Poco	6	21,4	21,4	25,0
	Regular	12	42,9	42,9	67,9
	Bastante	7	25,0	25,0	92,9
	Mucho	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

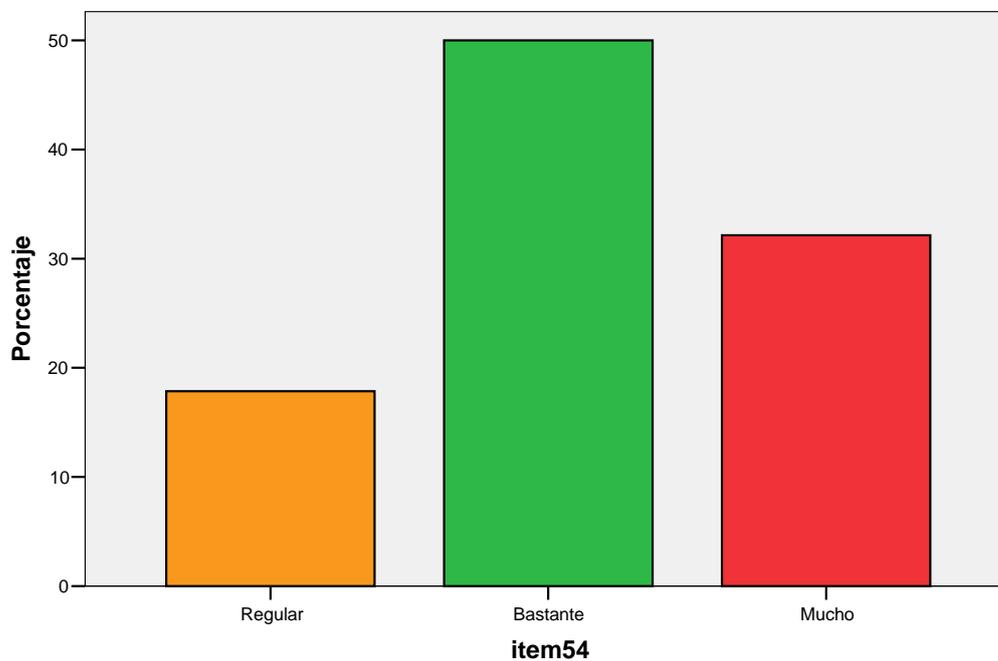


## Ítem 54: Conocimiento de otras culturas.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,14
Desv. típ.		0,705
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	5	17,9	17,9	17,9
	Bastante	14	50,0	50,0	67,9
	Mucho	9	32,1	32,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	



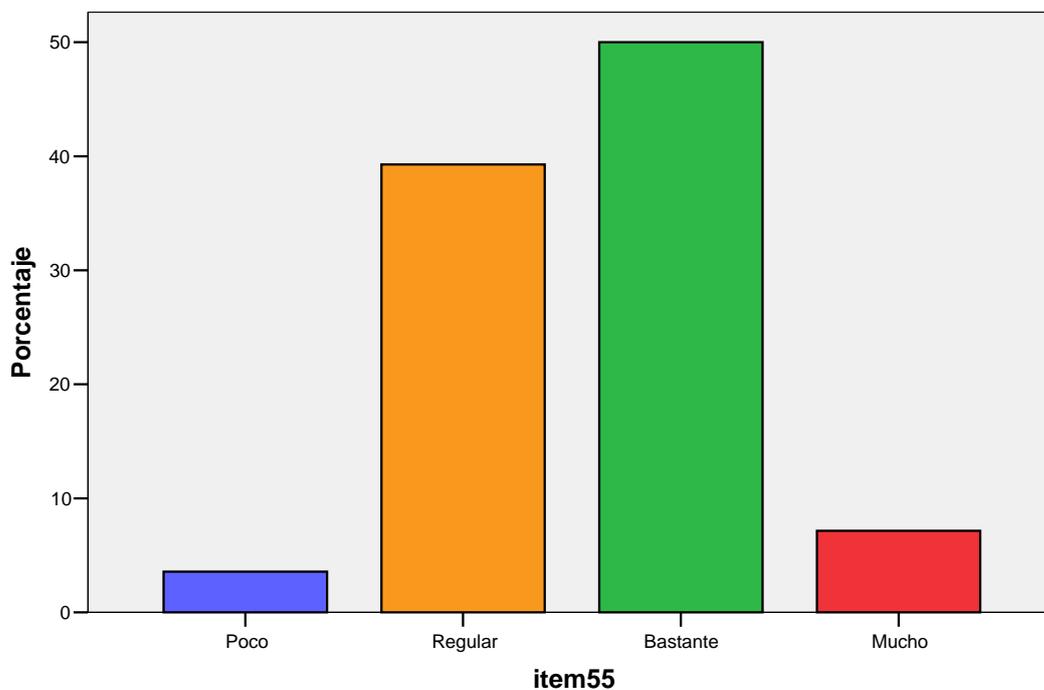
## 5.6. Competencias profesionales específicas

### Ítem 55: Conocer fundamentos teóricos que puedan orientar las pautas de acción.

#### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,61
Desv. típ.		0,685
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	11	39,3	39,3	42,9
	Bastante	14	50,0	50,0	92,9
	Mucho	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

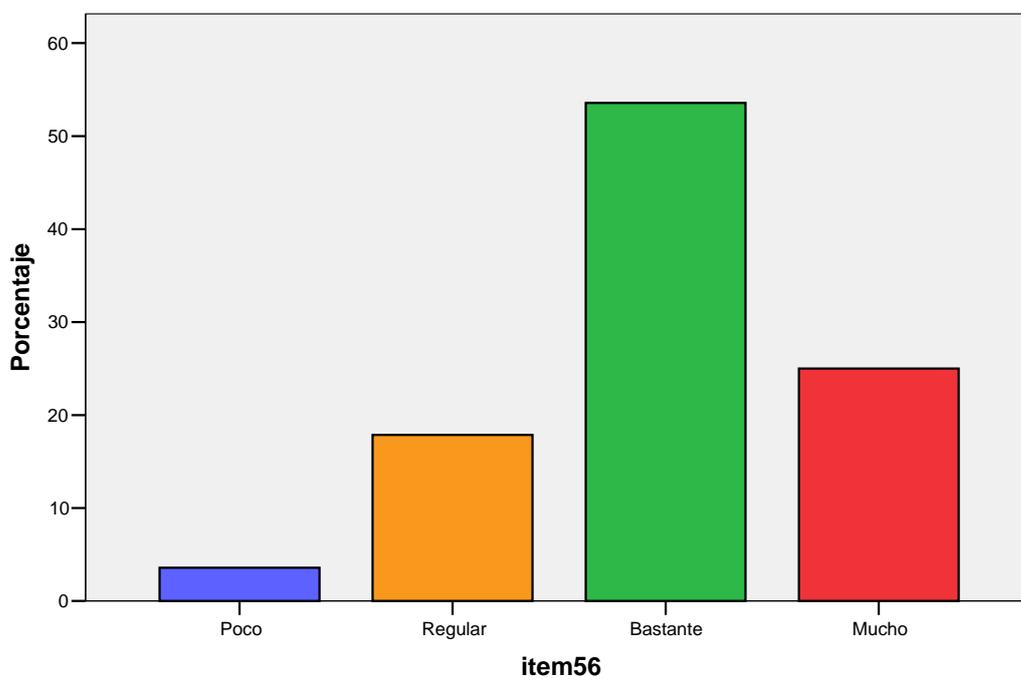


## Ítem 56: Conocer el contexto de intervención.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,00
Desv. típ.		0,770
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	5	17,9	17,9	21,4
	Bastante	15	53,6	53,6	75,0
	Mucho	7	25,0	25,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

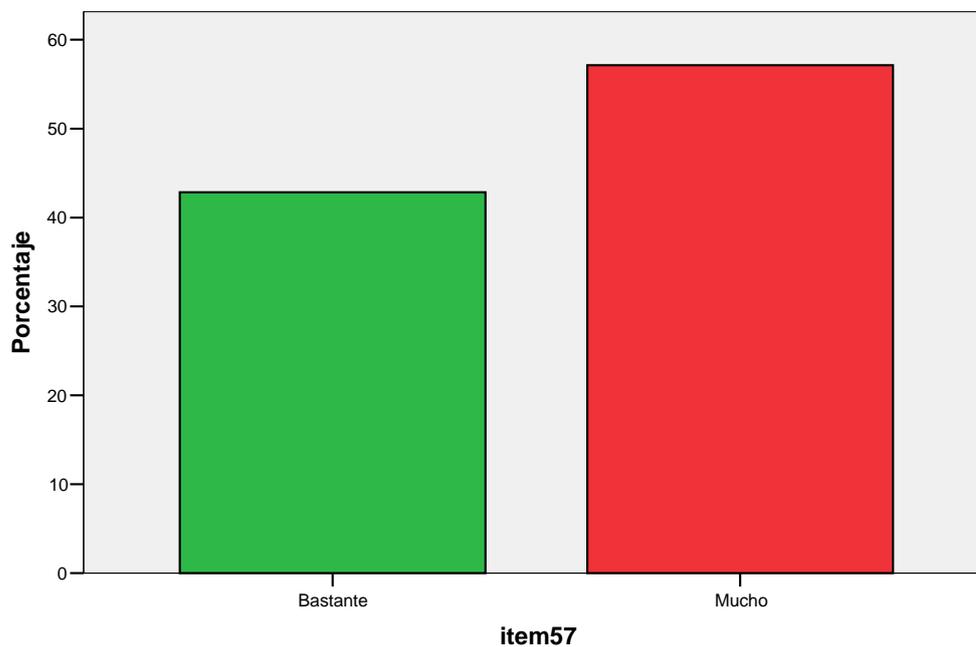


## Ítem 57: Conocer los servicios sociales.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,57
Desv. típ.		0,504
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	12	42,9	42,9	42,9
	Mucho	16	57,1	57,1	100,0
Total		28	100,0	100,0	

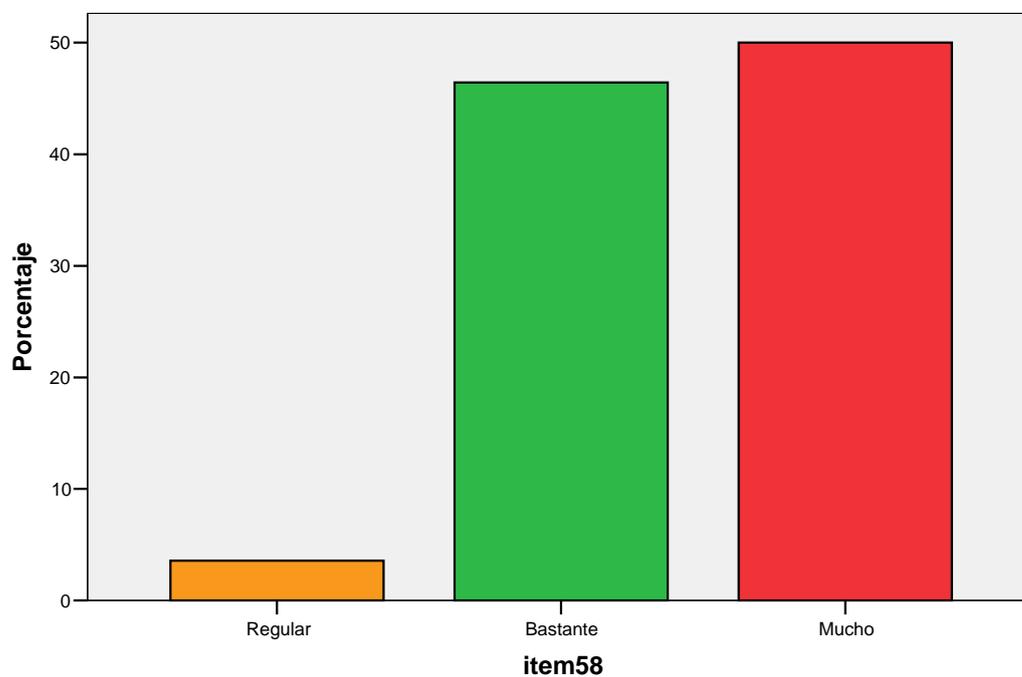


## Ítem 58: Conocer la legislación sobre inmigración.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,46
Desv. típ.		0,576
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	3,6	3,6	3,6
	Bastante	13	46,4	46,4	50,0
	Mucho	14	50,0	50,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

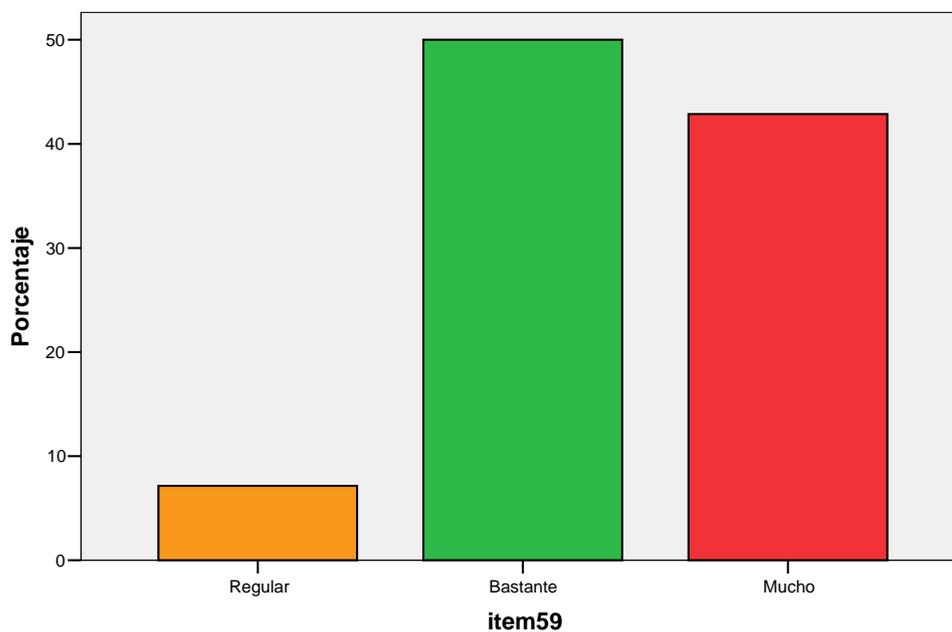


## Ítem 59: Conocer los diferentes tipos de inadaptación social.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,36
Desv. típ.		0,621
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	7,1	7,1	7,1
	Bastante	14	50,0	50,0	57,1
	Mucho	12	42,9	42,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

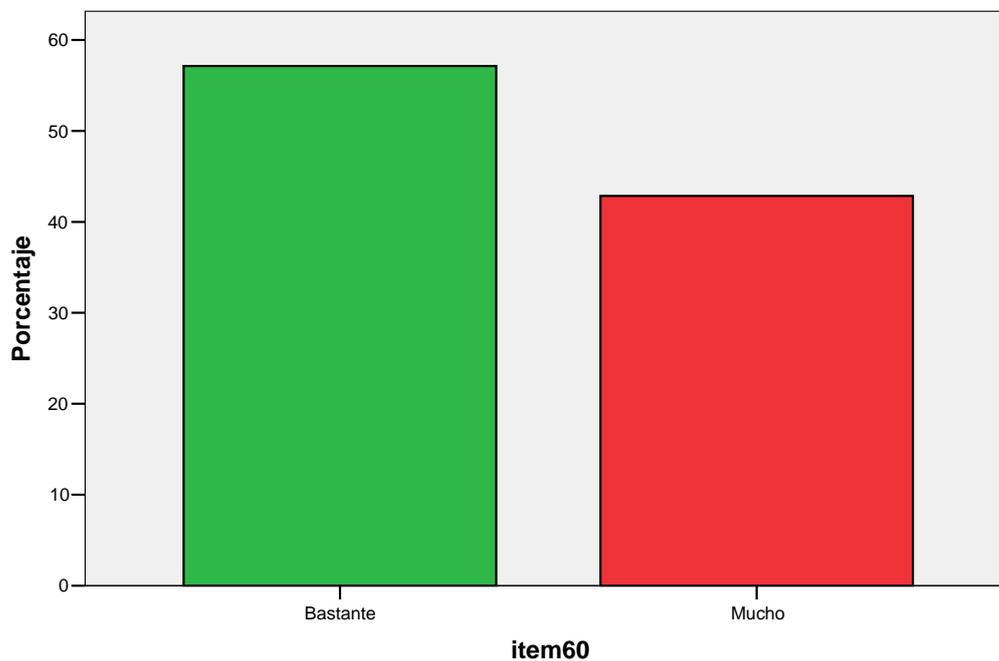


## Ítem 60: Conocer las políticas de Bienestar Social.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,43
Desv. típ.		0,504
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	16	57,1	57,1	57,1
	Mucho	12	42,9	42,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

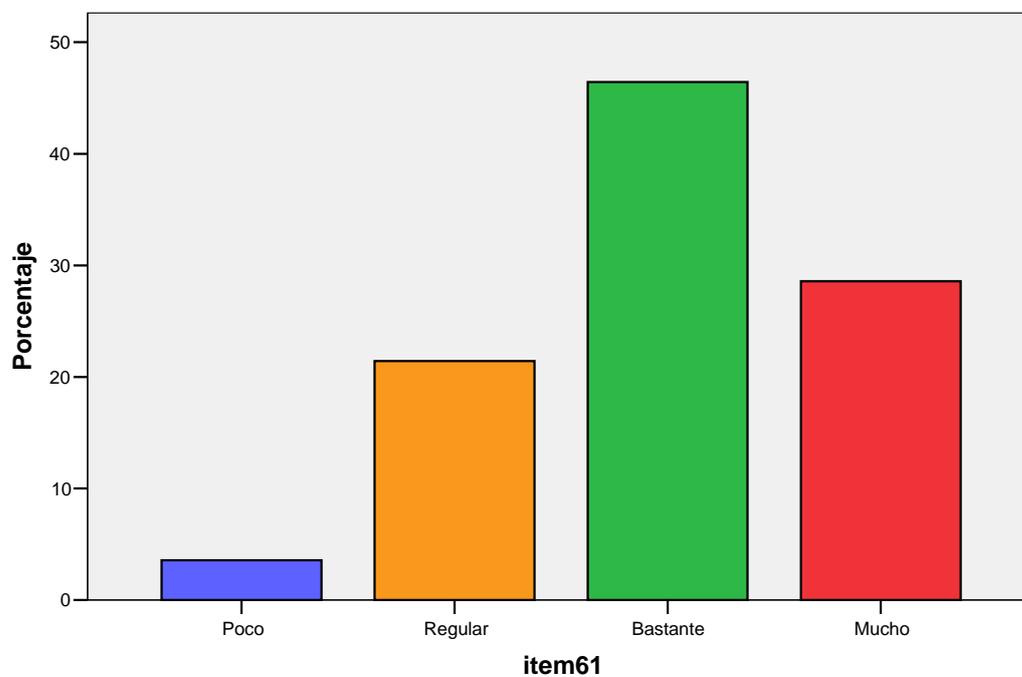


## Ítem 61: Conocer estrategias y métodos de intervención.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,00
Desv. típ.		0,816
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	6	21,4	21,4	25,0
	Bastante	13	46,4	46,4	71,4
	Mucho	8	28,6	28,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

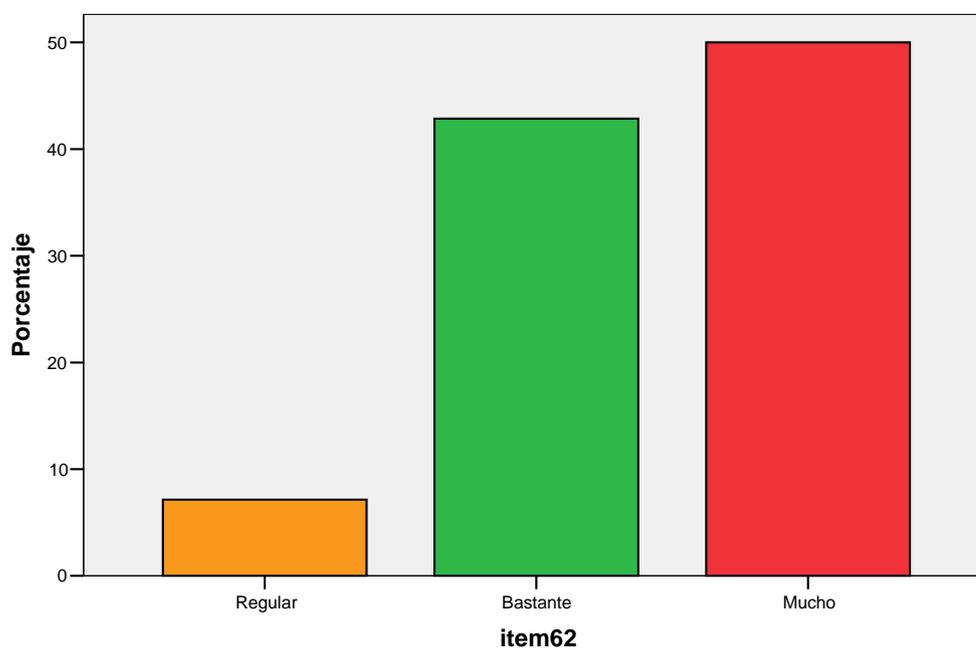


## Ítem 62: Conocer procesos de orientación personal y laboral.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,43
Desv. típ.		0,634
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	7,1	7,1	7,1
	Bastante	12	42,9	42,9	50,0
	Mucho	14	50,0	50,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

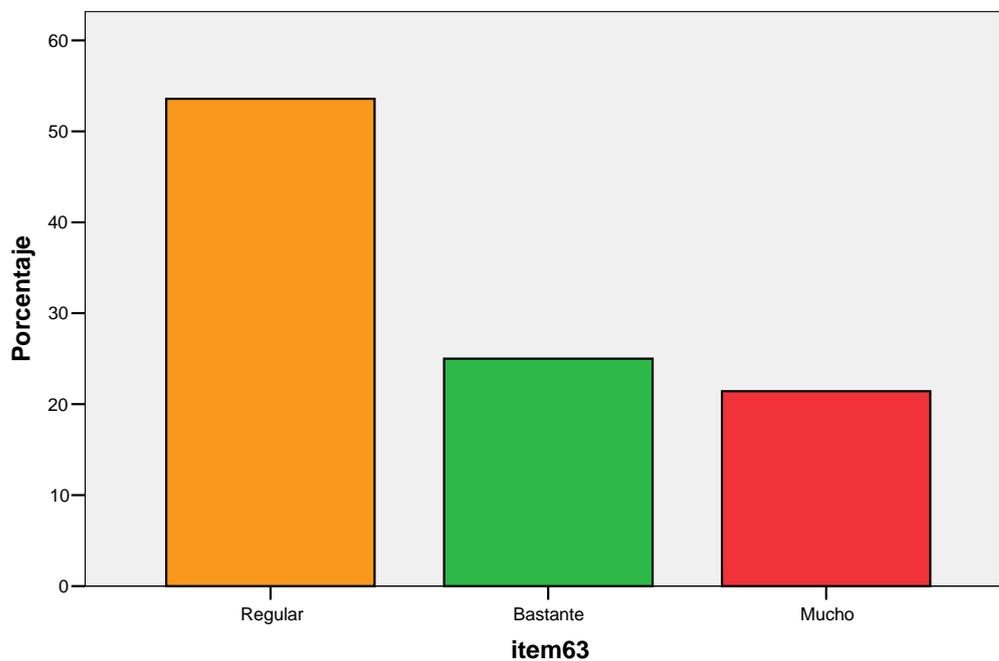


### Ítem 63: Conocer instrumentos de evaluación.

#### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,68
Desv. típ.		0,819
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	15	53,6	53,6	53,6
	Bastante	7	25,0	25,0	78,6
	Mucho	6	21,4	21,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

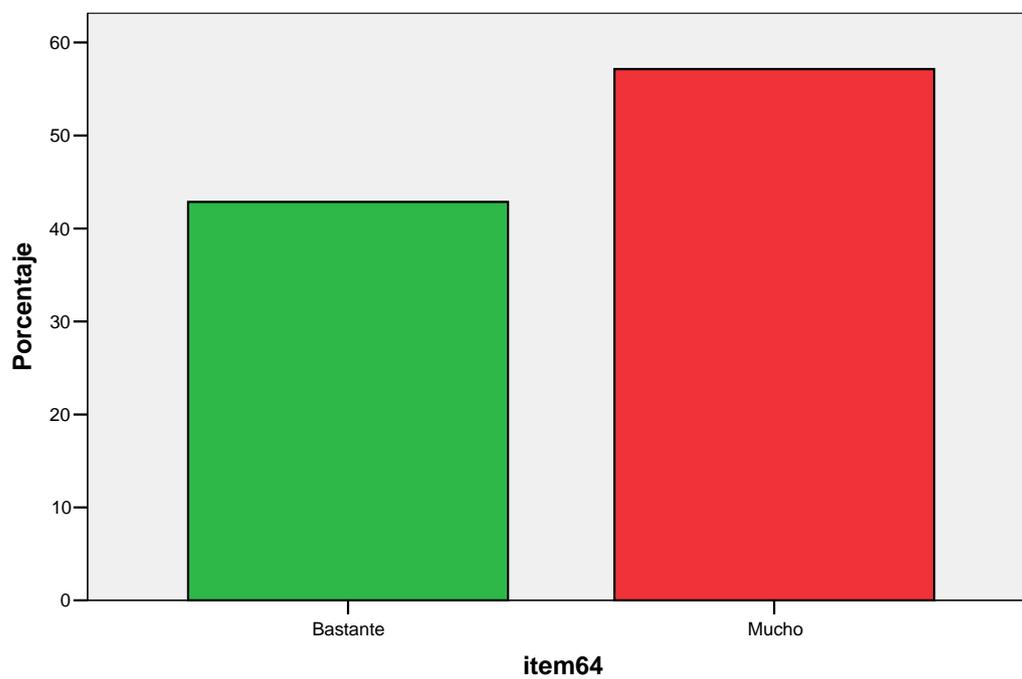


## Ítem 64: Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,57
Desv. típ.		0,504
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	12	42,9	42,9	42,9
	Mucho	16	57,1	57,1	100,0
Total		28	100,0	100,0	

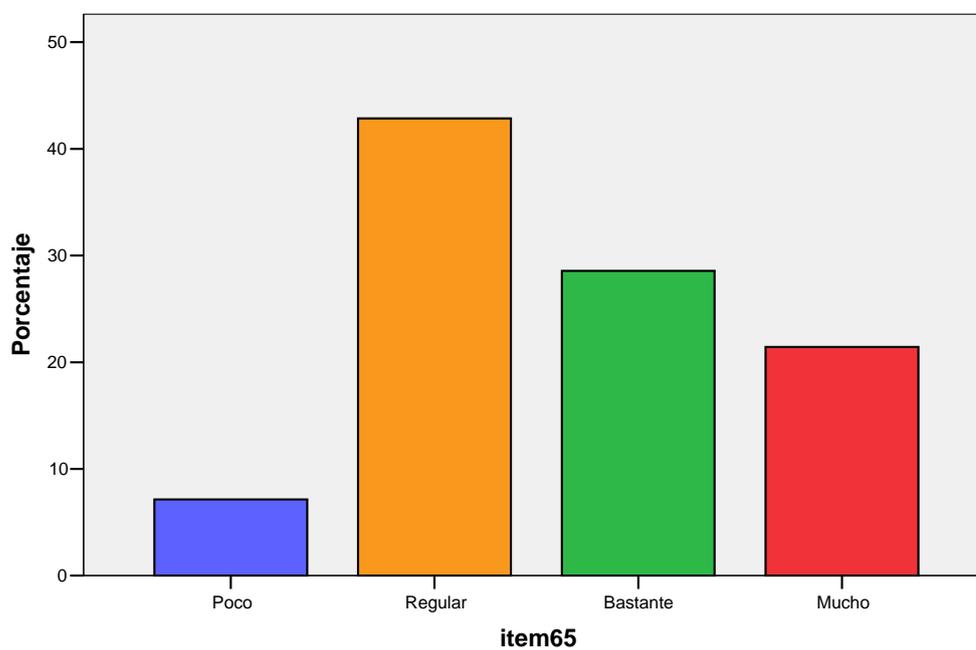


## Ítem 65: Favorecer procesos de participación y acción comunitaria.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,64
Desv. típ.		0,911
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	7,1	7,1	7,1
	Regular	12	42,9	42,9	50,0
	Bastante	8	28,6	28,6	78,6
	Mucho	6	21,4	21,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

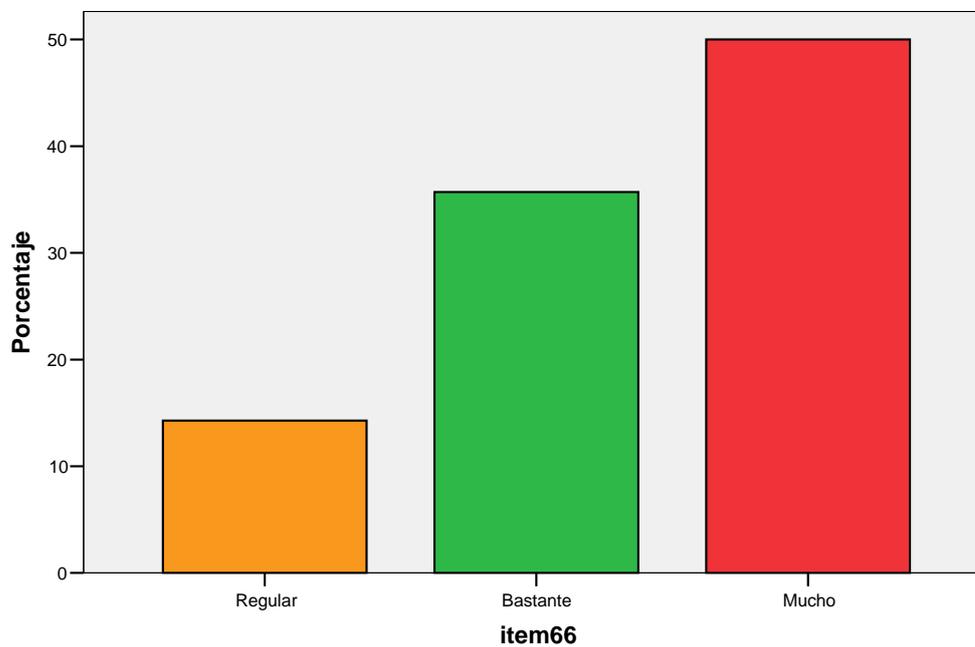


## Ítem 66: Ejercer de mediador para resolver problemas.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,36
Desv. típ.		0,731
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	4	14,3	14,3	14,3
	Bastante	10	35,7	35,7	50,0
	Mucho	14	50,0	50,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

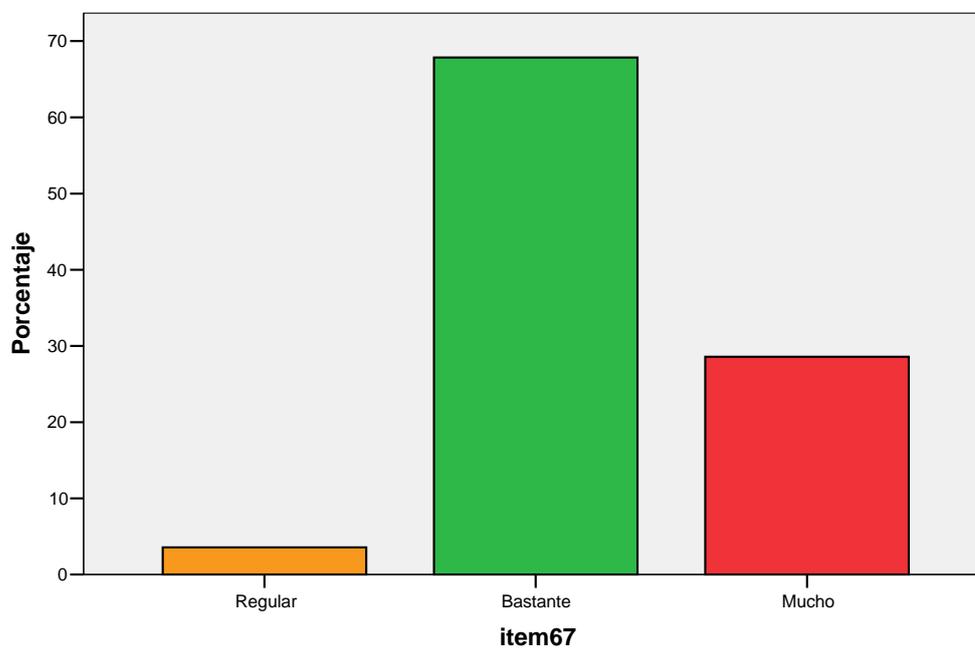


## Ítem 67: Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,25
Desv. típ.		0,518
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	3,6	3,6	3,6
	Bastante	19	67,9	67,9	71,4
	Mucho	8	28,6	28,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

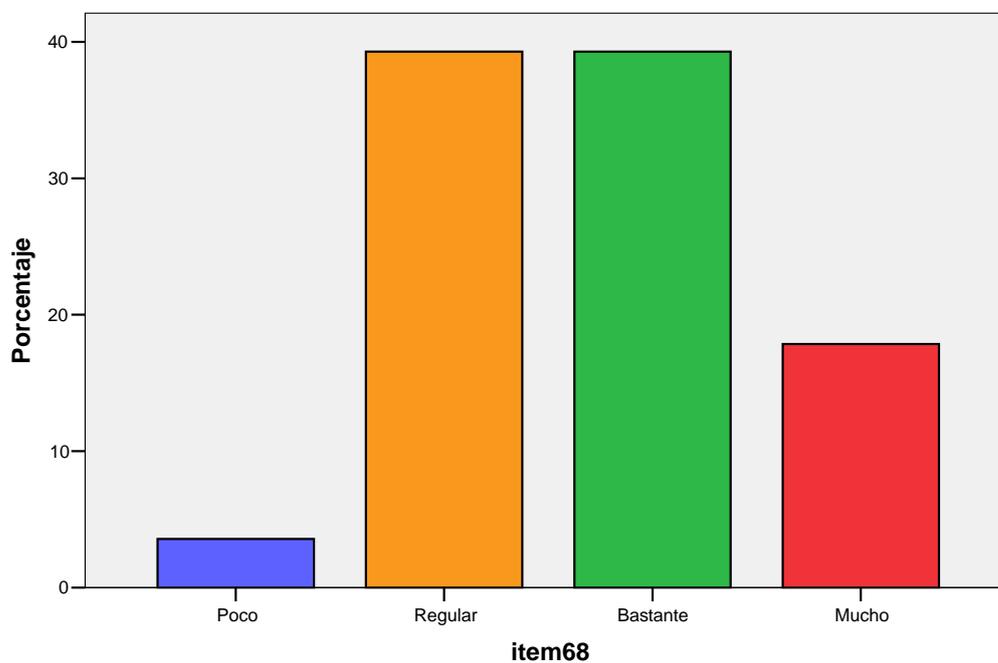


## Ítem 68: Organizar y gestionar proyectos de intervención comunitaria.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,71
Desv. típ.		0,810
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	11	39,3	39,3	42,9
	Bastante	11	39,3	39,3	82,1
	Mucho	5	17,9	17,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

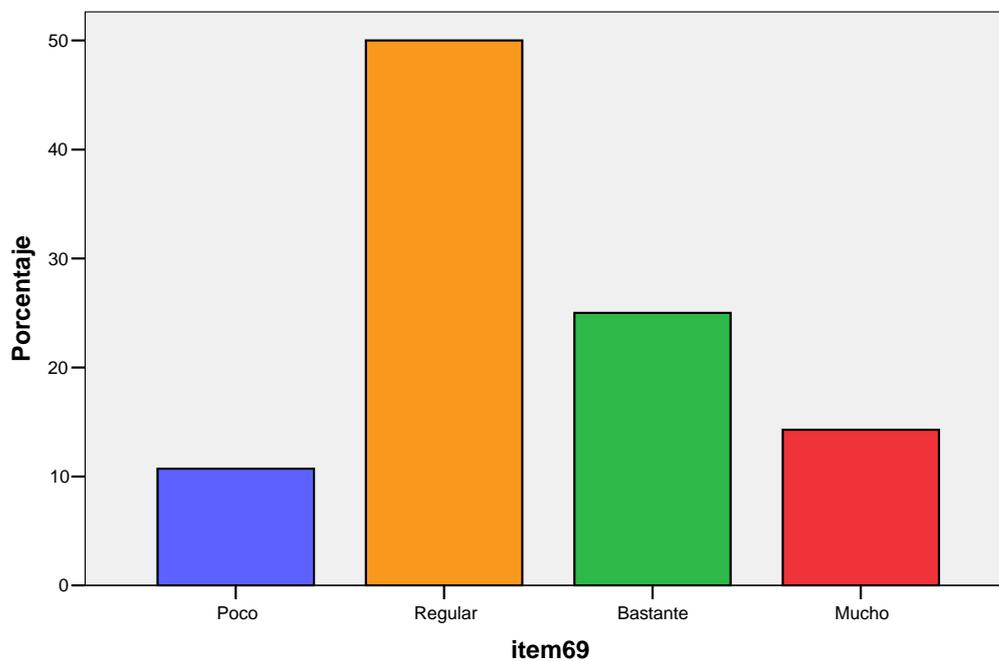


## Ítem 69: Saber aplicar estrategias de dinámica de grupos.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,43
Desv. típ.		0,879
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	3	10,7	10,7	10,7
	Regular	14	50,0	50,0	60,7
	Bastante	7	25,0	25,0	85,7
	Mucho	4	14,3	14,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

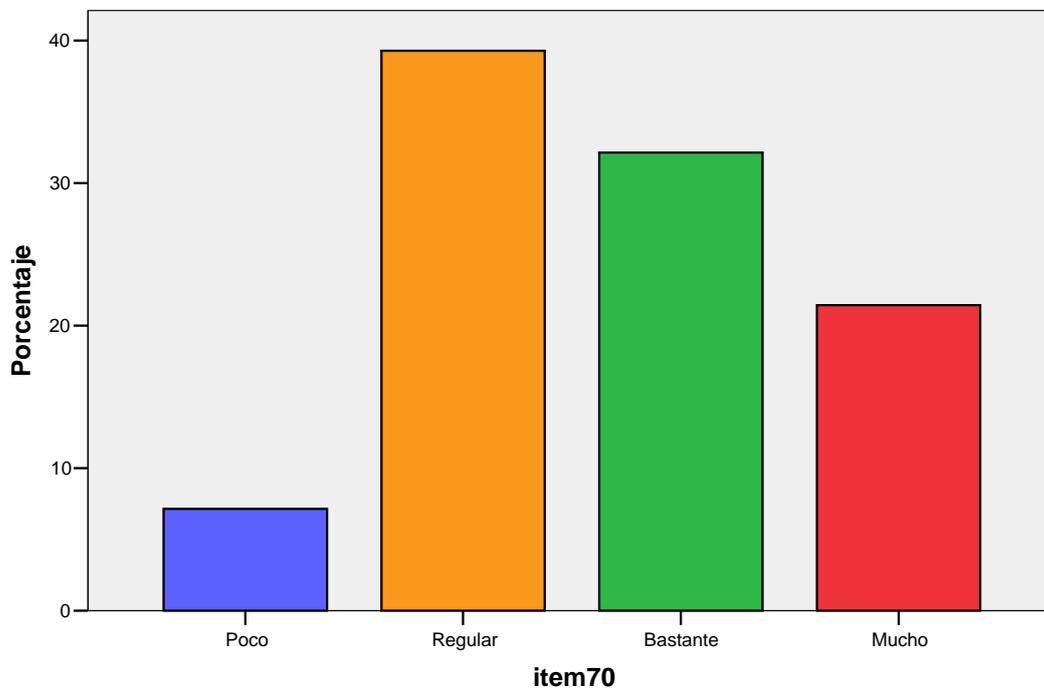


## Ítem 70: Usar técnicas de motivación.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,68
Desv. típ.		0,905
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	7,1	7,1	7,1
	Regular	11	39,3	39,3	46,4
	Bastante	9	32,1	32,1	78,6
	Mucho	6	21,4	21,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

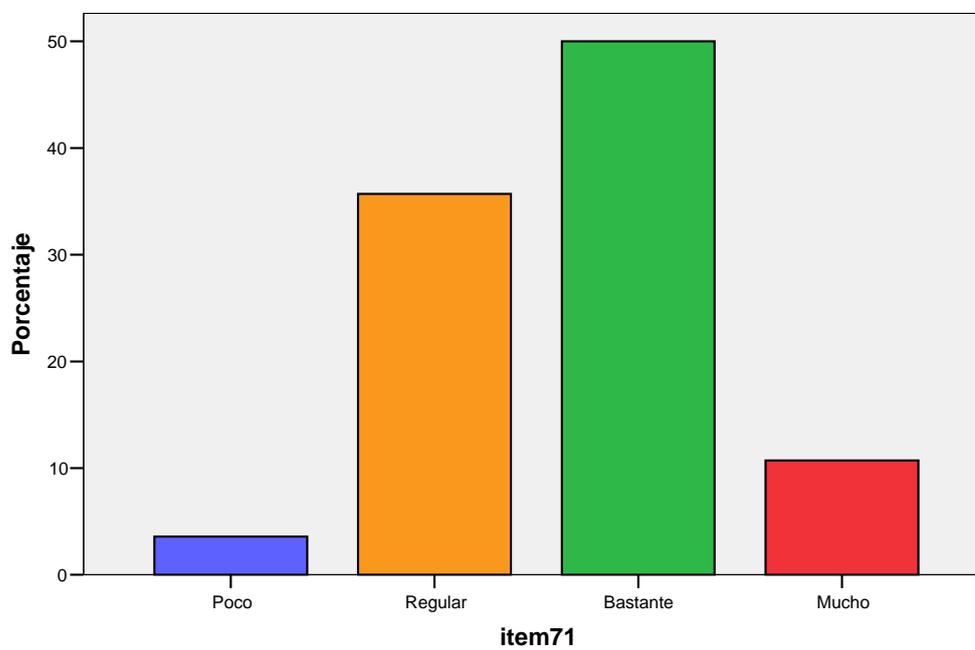


## Ítem 71: Conocer varios idiomas.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,68
Desv. típ.		0,723
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	10	35,7	35,7	39,3
	Bastante	14	50,0	50,0	89,3
	Mucho	3	10,7	10,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

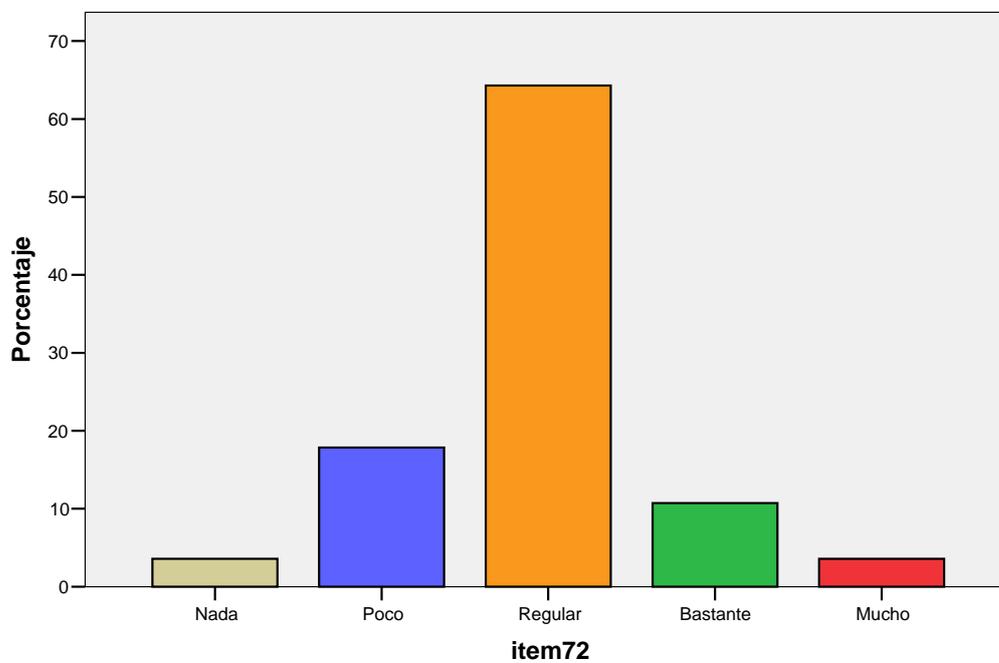


## Ítem 72: Desempeñar labores de líder del grupo.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		2,93
Desv. típ.		0,766
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Poco	5	17,9	17,9	21,4
	Regular	18	64,3	64,3	85,7
	Bastante	3	10,7	10,7	96,4
	Mucho	1	3,6	3,6	100,0
Total		28	100,0	100,0	

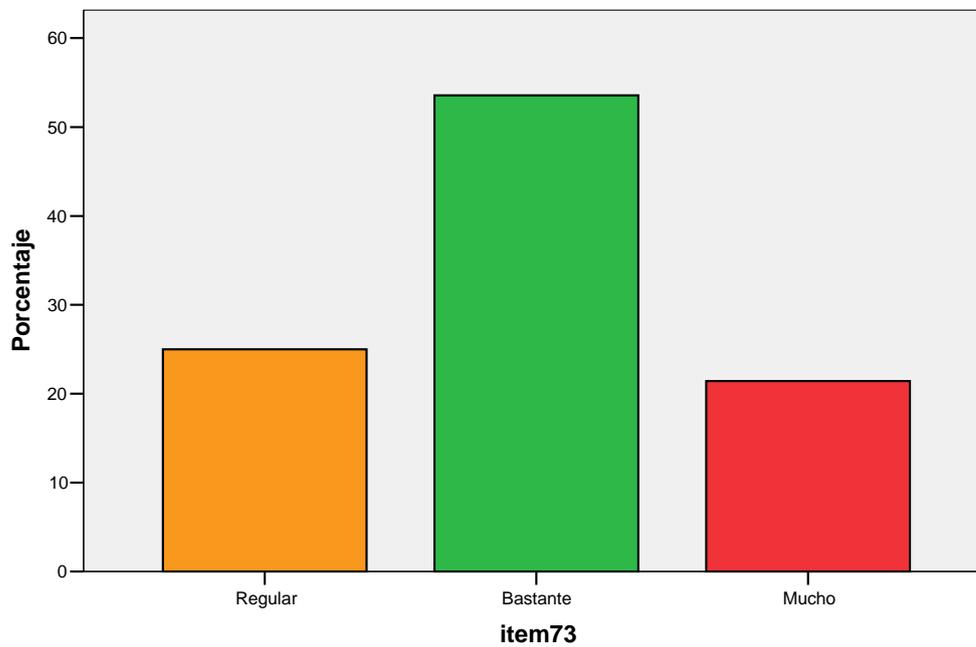


## Ítem 73: Trabajar multidisciplinarmente.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,96
Desv. típ.		0,693
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	7	25,0	25,0	25,0
	Bastante	15	53,6	53,6	78,6
	Mucho	6	21,4	21,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

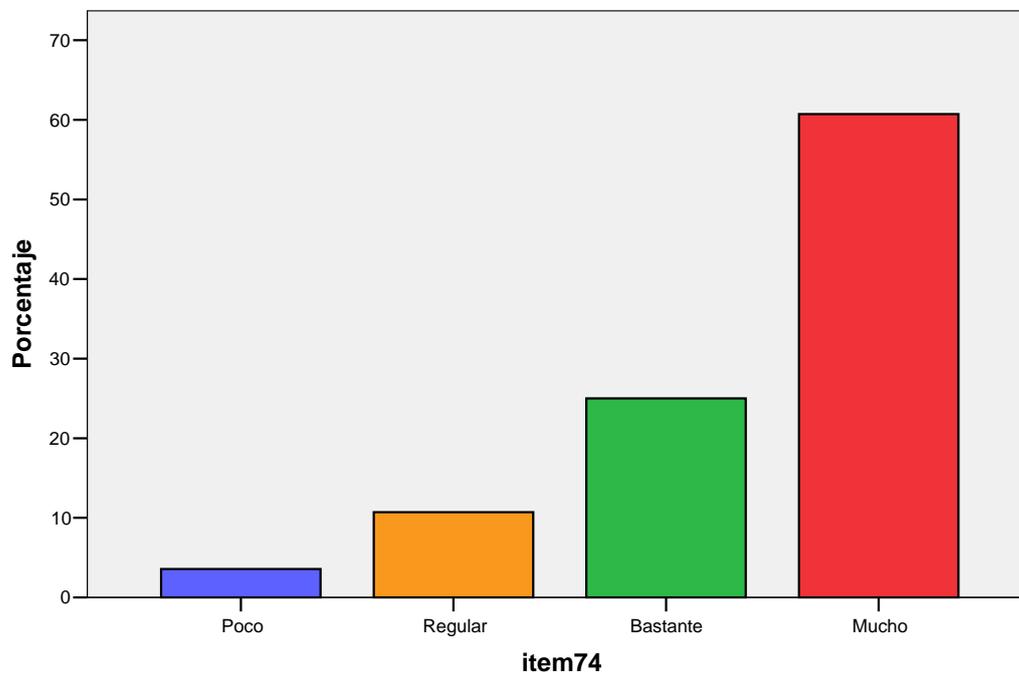


## Ítem 74: Resolver aspectos burocráticos (papeleo).

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,43
Desv. típ.		0,836
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	3	10,7	10,7	14,3
	Bastante	7	25,0	25,0	39,3
	Mucho	17	60,7	60,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

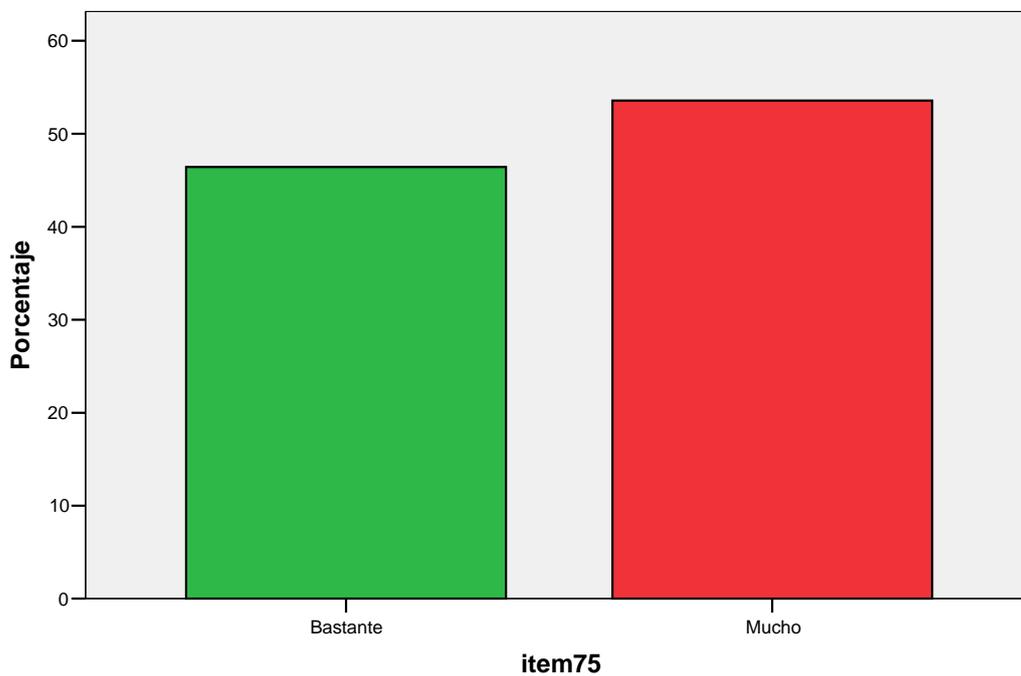


## Ítem 75: Saber acceder a los recursos sociales.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,54
Desv. típ.		0,508
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	13	46,4	46,4	46,4
	Mucho	15	53,6	53,6	100,0
Total		28	100,0	100,0	

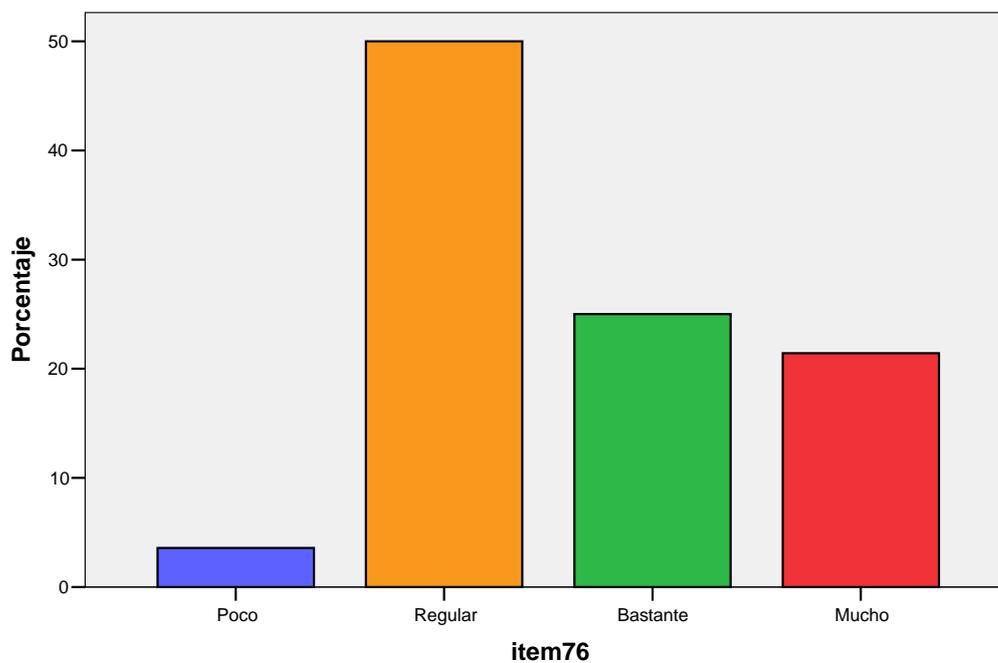


**Ítem 76: Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación intercultural.**

**Estadísticos**

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,64
Desv. típ.		0,870
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	14	50,0	50,0	53,6
	Bastante	7	25,0	25,0	78,6
	Mucho	6	21,4	21,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

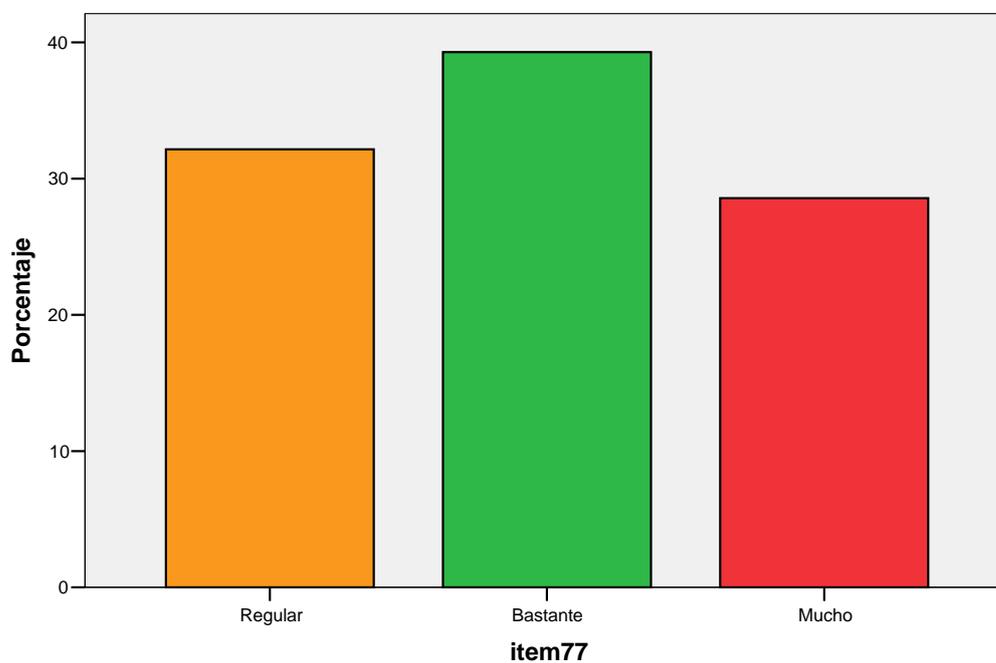


## Ítem 77: Emplear técnicas de negociación y consenso.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,96
Desv. típ.		0,793
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	9	32,1	32,1	32,1
	Bastante	11	39,3	39,3	71,4
	Mucho	8	28,6	28,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

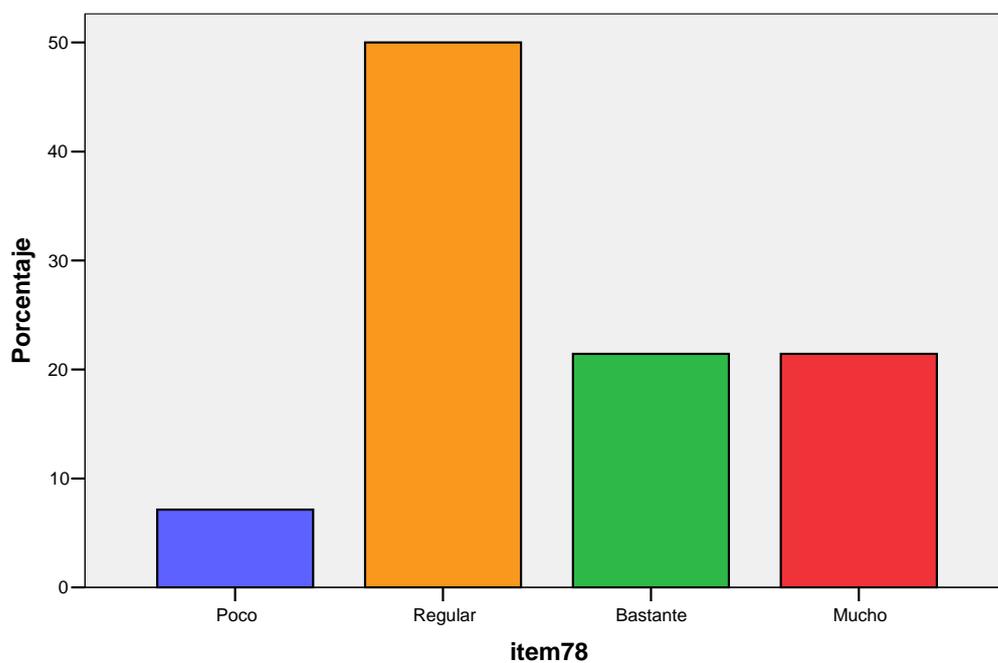


## Ítem 78: Saber ejecutar programas diseñados por otros profesionales.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,57
Desv. típ.		0,920
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	7,1	7,1	7,1
	Regular	14	50,0	50,0	57,1
	Bastante	6	21,4	21,4	78,6
	Mucho	6	21,4	21,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

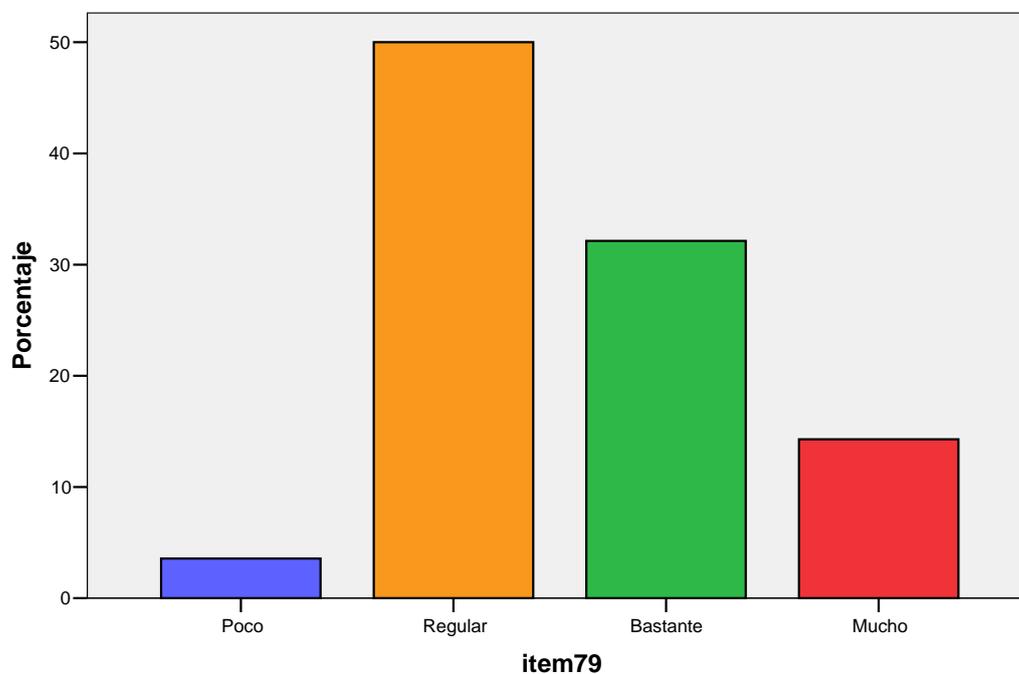


## Ítem 79: Confeccionar herramientas de trabajo.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,57
Desv. típ.		0,790
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	14	50,0	50,0	53,6
	Bastante	9	32,1	32,1	85,7
	Mucho	4	14,3	14,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

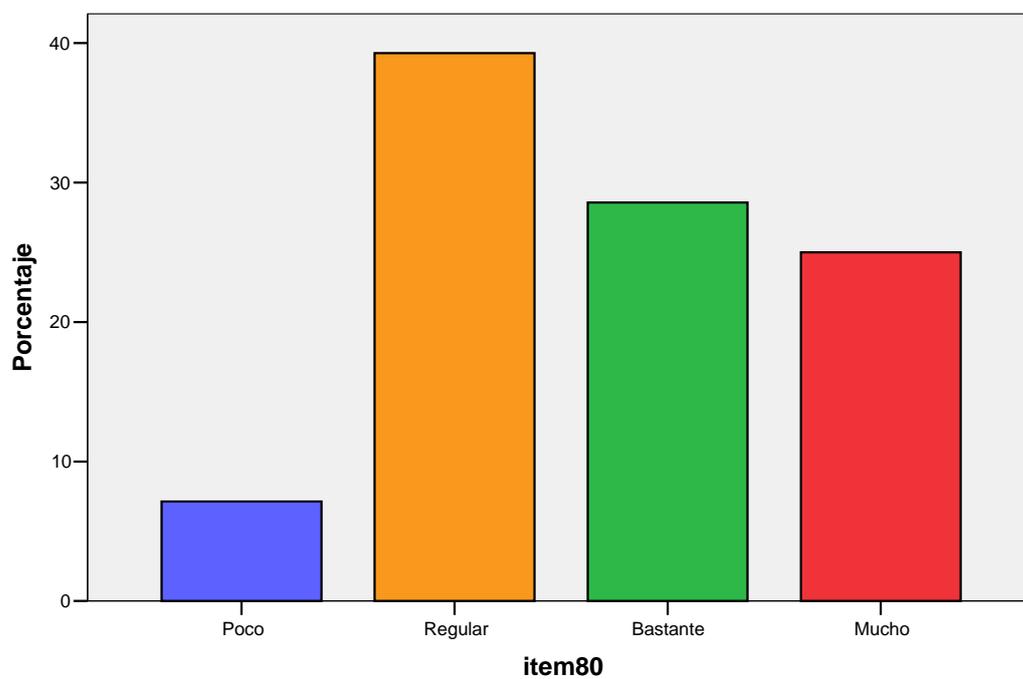


## Ítem 80: Colaborar y asesorar en programas de medios de comunicación.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,71
Desv. típ.		0,937
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	7,1	7,1	7,1
	Regular	11	39,3	39,3	46,4
	Bastante	8	28,6	28,6	75,0
	Mucho	7	25,0	25,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

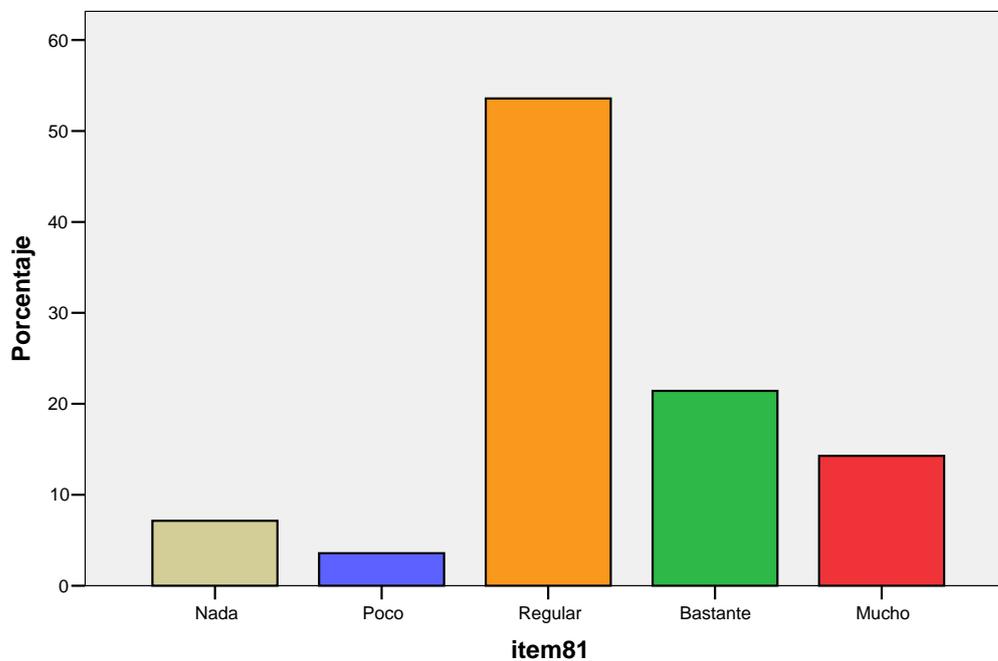


## Ítem 81: Confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,32
Desv. típ.		1,020
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	7,1	7,1	7,1
	Poco	1	3,6	3,6	10,7
	Regular	15	53,6	53,6	64,3
	Bastante	6	21,4	21,4	85,7
	Mucho	4	14,3	14,3	100,0
	Total		28	100,0	100,0

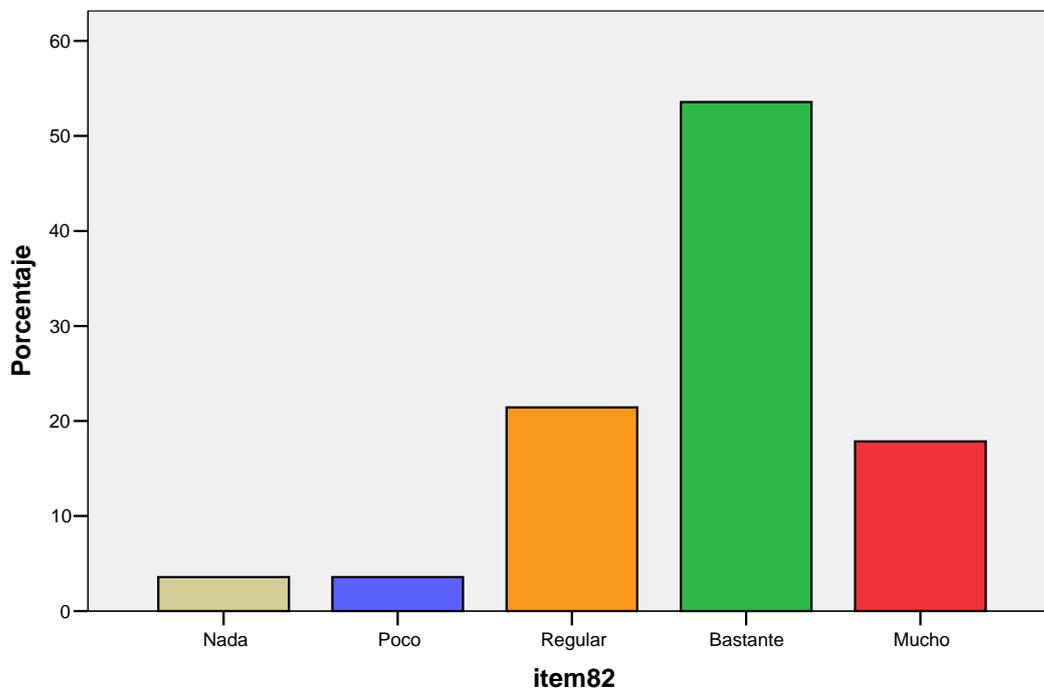


## Ítem 82: Enseñar español para extranjeros.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,79
Desv. típ.		0,917
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,6	3,6
	Poco	1	3,6	3,6	7,1
	Regular	6	21,4	21,4	28,6
	Bastante	15	53,6	53,6	82,1
	Mucho	5	17,9	17,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

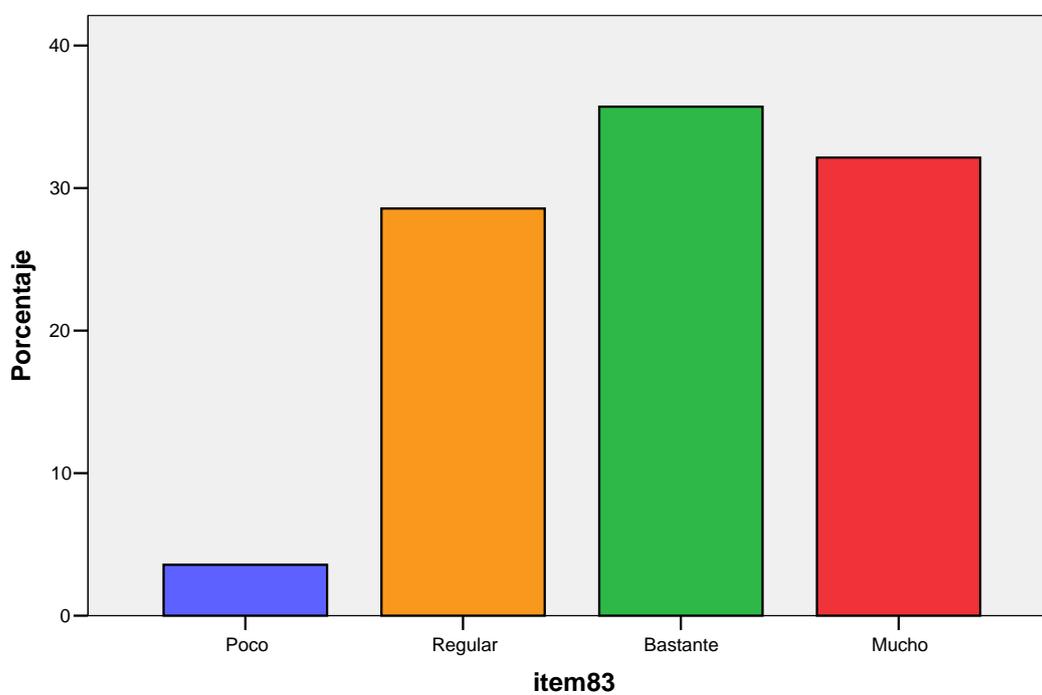


## Ítem 83: Trabajar procesos de construcción de la identidad.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		3,96
Desv. típ.		0,881
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	3,6	3,6	3,6
	Regular	8	28,6	28,6	32,1
	Bastante	10	35,7	35,7	67,9
	Mucho	9	32,1	32,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

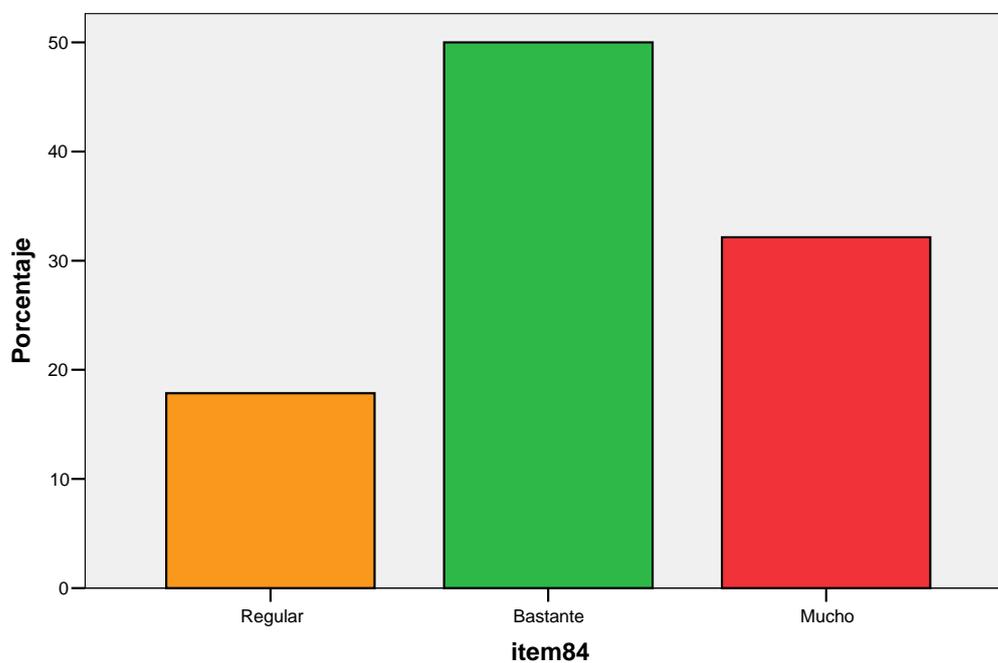


## Ítem 84: Conocer categorías socioculturales de diferentes zonas del mundo.

### Estadísticos

N	Válidos	28
	Perdidos	0
Media		4,14
Desv. típ.		0,705
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	5	17,9	17,9	17,9
	Bastante	14	50,0	50,0	67,9
	Mucho	9	32,1	32,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	





## **6. Análisis descriptivo de los datos estadísticos referidos al colectivo de trabajadores sociales**

### **6.1. Cuestiones generales**

El colectivo de trabajadores sociales conforma la mayoría de los profesionales que ejercen su labor con las personas inmigrantes. Más del 82% del colectivo de trabajadores sociales encuestados considera que la formación recibida ha sido buena o muy buena, adecuada para desarrollar su trabajo con garantías. No obstante este dato, también es muy alto el porcentaje (71,4%) que ha realizado cursos u otras modalidades de formación relacionadas directamente con la atención a personas inmigrantes. Sin embargo, poco o nada parecen estar interesados por el conocimiento de las nuevas orientaciones del Grado de Trabajo Social contenidas en el Libro Blanco, pues el 60,7% contesta que no lo conoce nada y un 21,4% que lo conoce poco. Sólo el 14% dice conocerlo “Regular”.

Fundamental para nuestra investigación es el ítem en el que preguntamos a qué dedican más tiempo en su trabajo de atención a personas inmigrantes. Las respuestas no dejan lugar a dudas: los trabajadores sociales dedican el 71,4% de su trabajo a cuestiones burocrático-administrativas. Le sigue la tarea de orientación para el empleo (14,3%) y sólo el 7,1% se dedica a cuestiones educativas. Estos datos corroboran la hipótesis de partida: que la atención a personas inmigrantes viene siendo dada en clave asistencial, ignorando en gran parte la posibilidad del trabajo educativo. No obstante, cuando se pregunta a los trabajadores sociales si su labor tiene una función educativa, el 42,9% responde que sí. Examinaríamos esta cuestión en las entrevistas para ver por qué llaman educativa a su labor si reconocen la inmensa mayoría que dedican su labor a cuestiones burocrático-administrativas. Esta aparente contradicción sólo será desvelada en las respuestas de las entrevistas.

## 6.2. Cuestiones específicas

Es alentador el dato que nos dice que el 42,9% de los trabajadores sociales está muy interesado en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad. Esto es importante porque si sumamos este porcentaje al segundo valor (“Bastante”) obtenemos que esta actitud es compartida por el 75% de los trabajadores sociales encuestados. En este sentido, sigue la preocupación cuando el 53,6% contesta que está bastante o muy preocupado de no disponer de conocimientos, habilidades, estrategias, etc., que orienten su labor profesional hacia la filosofía de la interculturalidad. Son respuestas congruentes si tenemos en cuenta que más del 60% de los encuestados presta “Nada”, “Poco” o “Regular” atención en la clarificación y unificación de criterios que permitan la aplicación de la interculturalidad en la elaboración de proyectos de intervención. Es decir, están preocupados por saber y saber hacer y mucho más porque perciben que prestan escasa atención a la interculturalidad.

El 57,6% de los encuestados dice estar bastante o muy implicado en que la interculturalidad se desarrolle lo mejor posible en su trabajo con inmigrantes, por lo que no se entendería que en los proyectos de intervención dedicasen poca atención a la clarificación de criterios de interculturalidad. La posible explicación es que la urgencia de ciertas respuestas burocrático-administrativas y sociales haga que estos profesionales deban dedicarse más a estas cuestiones que a las propias de la interculturalidad. El desconocimiento de metodologías suficientes para afrontar los retos de la interculturalidad es otra posible explicación, ya que sólo el 3,6% afirma conocerlas muy bien, frente al 60,7% que las conoce “Regular” o el 17,9% que las conoce “Nada” o “Poco”. Por eso, casi el 65% está dispuesto o muy dispuesto a realizar las modificaciones necesarias en su metodología para dar respuesta a los problemas de las personas inmigrantes acordes con la filosofía de la interculturalidad.

La colaboración entre todos los profesionales que trabajan con personas inmigrantes es percibida de manera desigual por el colectivo de trabajadores sociales: un 42,9% dice que es “Regular” y el mismo porcentaje contesta con el valor “Bastante”.

Es también importante el dato que nos dice que casi el 80% de los trabajadores sociales considera que los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes

deben recibir una formación específica sobre la teoría y la práctica de la interculturalidad. Del mismo modo, ese mismo porcentaje es el que afirma que aquella formación continua debería darse a través de cursos, seminarios, grupos de trabajo y asesoramiento específico.

### **6.3. Objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes**

El colectivo de trabajadores sociales sigue la tendencia general: tienen muy claro que sus objetivos de actuación más significativos deben ser prevenir y compensar dificultades de adaptación social (marcado casi por el 70% de los encuestados con el máximo valor (“Mucho”) y favorecer la autonomía de las personas inmigrantes. Esta tendencia es más acusada, si cabe, porque ninguno de los encuestados ha marcado los valores “Poco”, “Nada” o “Regular”, en el primer objetivo, donde el 100% de los trabajadores sociales lo han marcado con los valores “Bastante” y “Mucho”. Esto nos llevaría a una primera conclusión, ya señalada en el análisis general: que teóricamente parecen tener muy asumido cuál debería ser su papel, pero que en realidad no cumplen (o no pueden cumplir) por circunstancias que deberán ser aclaradas en la investigación cualitativa.

Después de esos dos grandes objetivos, el objetivo más marcado con la máxima puntuación (aunque baja ya bastante, pues es seleccionado por el 50% de los encuestados) es el de favorecer el desarrollo cultural, sociolaboral, institucional comunitario. A partir de aquí, encontramos porcentajes inferiores al 50% en cuanto a la elección de objetivos profesionales que hayan obtenido la máxima valoración. Por ejemplo, el 46,4% del colectivo de trabajadores sociales encuestados otorgan el máximo valor al objetivo de actuación profesional orientado a fomentar el cambio y la transformación social; y un 42,9% señala con la máxima puntuación el objetivo de potenciar la búsqueda de la información y comprensión en el entorno social.

En esta prelación queda patente un dato importantísimo para nuestra investigación: los objetivos educativos son valorados en último lugar, aunque recordemos que sólo nos referimos al valor máximo (“Mucho”). En cualquier caso, choca bastante el hecho de que los grandes objetivos de actuación profesional hayan

sido identificados como prevenir y compensar dificultades de adaptación social y fomentar la autonomía y no se piense en la Educación para conseguir las. Es una cuestión crucial que preguntáramos en las entrevistas.

Y si atendemos a la suma de los dos valores máximos (“Bastante” y “Mucho”), lo que puede ser un resultado más ponderado, la tendencia es la misma: la Educación aparece en último lugar:

- 1- Prevenir y compensar dificultades de adaptación social.
- 2- Favorecer la autonomía de las personas.
- 3- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en el entorno social.
- 4- Mejorar las competencias y aptitudes de las personas.
- 5- Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- 6- Favorecer la participación de las personas.
- 7- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social asociativo.
- 8- Fomentar el cambio y la transformación social.
- 9- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad.
- 10- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.

En esta clasificación ponderada (sumando los dos máximos valores) vemos cómo los dos grandes objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes siguen siendo los mismos para el colectivo de trabajadores sociales: prevenir y compensar dificultades de adaptación social y favorecer la autonomía de las personas, el primero con el 100% de elecciones entre los valores más elevados de la escala, y el segundo con el 92,8%. A casi 20 puntos de distancia aparece el objetivo orientado a potenciar la búsqueda de la información y comprensión del entorno social. Y a 30 puntos el de favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.

En el otro extremo, los objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes menos valorados por el colectivo de trabajadores sociales, atendiendo a las elecciones más bajas de la escala (“Nada” y “Poco”) son desarrollar el espíritu crítico y

la capacidad de comprensión y análisis de la realidad; y desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.

Seguimos pensando lo mismo: ¿Cómo hacer compatibles los objetivos de actuación profesional seleccionados sin movilizar actividades educativas?

#### **6.4. Funciones**

El colectivo de trabajadores sociales que ejerce su labor con personas inmigrantes también ha valorado sus funciones. Si atendemos como hemos venido haciendo en todo el análisis, a la máxima valoración (“Mucho”), las respuestas nos dicen que la función más valorada es la informativa, de asesoramiento y orientadora, marcada con el valor “Mucho” por el 64,3% de los encuestados. Además, ningún trabajador social ha marcado los valores “Poco”, “Nada”, ni “Regular” para esa función, por lo que ya adelantamos que también será la más valorada en la suma “Mucho”-“Bastante”, pues con ella obtenemos el 100% de elecciones. La siguiente función más destacada con el máximo valor es la de gestión y administración, aunque sólo la marca el 50% de los encuestados. A esta función le sigue, ya a mucha distancia, pues sólo la han marcado el 32,1% de los encuestados, la de relación con instituciones. Nuevamente va apareciendo la tendencia mostrada en general y en este colectivo en particular: las funciones educativas obtienen los peores porcentajes, mientras que las más valoradas son las funciones informativas, de gestión, etc. Veremos después si el colectivo de educadores sociales sigue (o no) esta tendencia.

Y atendiendo a la suma de los dos valores máximos (“Bastante”y “Mucho”), la prelación de los trabajadores sociales sería:

- 1- Informativa, de asesoramiento, orientadora.
- 2- Detección de necesidades.
- 3- Relación con instituciones.
- 4- Gestión y administración.
- 5- Elaboración de programas.

- 6- Organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención.
- 7- Educativa.
- 8- Reeducación.
- 9- De animación y dinamización de grupos.
- 10- Docente.

Vemos cómo las funciones más valoradas en esta clasificación ponderada continúan siendo las tradicionalmente más propias de los trabajadores sociales, al tiempo que las consideradas más educativas continúan en las últimas posiciones en la valoración. No extraña, por tanto, que el colectivo de trabajadores sociales, en base a las elecciones realizadas de los valores más bajos de la escala (“Nada” y “Poco”), considere que las funciones menos importantes en su labor profesional con personas inmigrantes sean las de animación y dinamización de grupos, la educativa, la de organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención y la función reeducativa.

### **6.5. Competencias profesionales generales**

El colectivo de trabajadores sociales, atendiendo sólo al valor máximo (“Mucho”) señala como la competencia profesional general más importante la capacidad para la resolución de problemas, aunque hay que decir que lo hacen en un 50%, pues en esta categoría de competencias generales el valor máximo tiene una cota que no supera el 50%. Exactamente lo mismo se puede decir de la competencia referida a la capacidad para la toma de decisiones, que obtiene los mismos valores que la anterior. Casi al mismo nivel se encuentra la capacidad “habilidades en las relaciones interpersonales”, que obtiene el 46,4% de valores máximos. Y cerca del 40% obtiene la capacidad de comunicación oral y escrita.

Y siguiendo el mismo criterio que hemos venido manteniendo: la suma ponderada de los dos máximos valores (“Mucho” y “Bastante”), los trabajadores sociales que prestan su labor profesional con personas inmigrantes, consideran que la competencia general profesional más importante es la del compromiso ético, con la

particularidad que ha sido marcada en esos máximos valores por el 100% del colectivo; es decir, esta competencia no tiene señalada ninguna opción para los valores “Nada”, “Poco” ni “Regular”. En segundo lugar, también con porcentajes muy altos (96,4%), aparece la competencia referida a habilidades en las relaciones interpersonales, que no obtienen el 100% en los máximos valores, como en la competencia anterior, porque el 3,6% de los trabajadores sociales optó por el valor “Regular”. Muy importante es también para los trabajadores sociales la competencia referida a la capacidad para la toma de decisiones, pues obtiene el 89,3% en la suma de los valores máximos. Y lo mismo podemos decir de la competencia relacionada con la capacidad para la resolución de problemas, que con el 85,7% se sitúa en cuanto lugar de las preferencias de los trabajadores sociales (recordemos que esta competencia era la primera atendiendo sólo al máximo valor). Todavía por encima del 80% (82,1%) se sitúa la capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad, la adaptación a nuevas situaciones y el conocimiento de otras culturas.

En definitiva, y atendiendo a lo señalado por el colectivo de trabajadores sociales con los valores máximos, obtenemos esta clasificación ponderando esos valores:

- 1- Compromiso ético.
- 2- Habilidades en las relaciones interpersonales.
- 3- Capacidad para la toma de decisiones.
- 4- Capacidad para la resolución de problemas.
- 5- Capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad.
- 6- Adaptación a nuevas situaciones.
- 7- Conocimiento de otras culturas.
- 8- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- 9- Aptitudes para trabajar en equipo.
- 10- Aptitudes para trabajar en grupos multidisciplinares.
- 11- Capacidad para trabajar en contextos multiculturales.
- 12- Capacidad de organización y planificación.
- 13- Capacidad de gestión.
- 14- Conocimiento de alguna lengua extranjera.
- 15- Creatividad.

- 16- Razonamiento crítico.
- 17- Capacidad de análisis y síntesis.
- 18- Aprendizaje autónomo.
- 19- Conocimiento de informática.
- 20- Liderazgo.

En el otro extremo, el colectivo de trabajadores sociales ha seleccionado como competencias profesionales generales menos importantes (en base a las elecciones de los valores “Nada” y “Poco” de la escala), la capacidad de liderazgo, el conocimiento de informática y el conocimiento de alguna lengua extranjera.

## **6.6. Competencias profesionales específicas**

En lo que se refiere a las competencias profesionales específicas y atendiendo a las elecciones con el máximo valor, los trabajadores sociales que ejercen su labor con personas inmigrantes han destacado en primer lugar la capacidad para resolver aspectos burocráticos (“papeleo”), marcado por el 60,7% de los encuestados. Y no debe extrañar esta elección pues ya decían en las cuestiones generales que dedicaban gran parte de su tiempo laboral a esta tarea. Esto, por esta parte, vendría también a corroborar nuestra hipótesis inicial en el sentido de que la atención a inmigrantes viene siendo dada en clave asistencial, al menos se corrobora con los datos aportados por el colectivo de trabajadores sociales.

En segundo lugar destaca la competencia orientada a desarrollar habilidades de comunicación interpersonal (57,1%), igualada por el conocimiento de las políticas de Bienestar Social (57,1%), aunque ésta no ha sido valorada con “Poco”, “Nada”, ni “Regular” y todas sus elecciones han sido hacia los máximos valores (“Mucho” y “Bastante”); e igualmente valorada es la competencia específica relacionada con el conocimiento de los Servicios Sociales. También es bien valorada la capacidad orientada a saber acceder a los recursos sociales (53,6%). Tras estas competencias hay un grupo de cuatro competencias que han sido marcadas por el máximo valor por el 50% de los trabajadores sociales: ejercer de mediador para resolver problemas, conocer los diferentes tipos de inadaptación social y conocer la legislación sobre inmigración.

Vemos ahora cómo queda esta clasificación de competencias atendiendo a la suma de los dos valores máximos. Y en ella podemos constatar cómo la competencia más valorada es la de saber acceder a los recursos sociales, marcado por el 100% de los trabajadores sociales entre los valores “Mucho” y “Bastante”; es decir, esta competencia no ha tenido elecciones en los valores “Nada”, “Poco” ni “Regular”. Lo mismo ocurre con la competencia orientada al desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal, conocer los servicios sociales y conocer las políticas de Bienestar Social.

Muy cerca de las valoraciones anteriores (96,5%) se sitúa la competencia referida a la aplicación de técnicas de detección de factores de exclusión, conocer la legislación sobre inmigración (96,4%), conocer los diferentes tipos de inadaptación social (92,9%) y conocer procesos de orientación personal y laboral (92,9%).

Por tanto, la clasificación ponderada a tenor de los máximos valores sería:

- 1- Saber acceder a los recursos sociales.
- 2- Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal.
- 3- Conocer los servicios sociales.
- 4- Conocer las políticas de Bienestar Social.
- 5- Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión.
- 6- Conocer la legislación sobre inmigración.
- 7- Conocer los diferentes tipos de inadaptación social.
- 8- Conocer procesos de orientación personal y laboral.
- 9- Ejercer de mediador para resolver problemas.
- 10- Resolver aspectos burocráticos.
- 11- Conocer categorías socioculturales de diferentes zonas del mundo.
- 12- Conocer el contexto de intervención.
- 13- Conocer estrategias y métodos de intervención.
- 14- Trabajar multidisciplinariamente.
- 15- Enseñar español para extranjeros.
- 16- Emplear técnicas de negociación y consenso.
- 17- Trabajar procesos de construcción de la identidad.
- 18- Conocer varios idiomas.
- 19- Organizar y gestionar proyectos de intervención comunitaria.

- 20- Conocer fundamentos teóricos que puedan orientar las pautas de acción.
- 21- Colaborar y asesorar en programas de medios de comunicación.
- 22- Usar técnicas de motivación.
- 23- Favorecer procesos de participación y acción comunitaria.
- 24- Saber ejecutar programas diseñados por otros profesionales.
- 25- Confeccionar herramientas de trabajo.
- 26- Diseñar, aplicar, y evaluar programas y estrategias de educación intercultural.
- 27- Conocer instrumentos de evaluación.
- 28- Saber aplicar estrategias de dinámica de grupos.
- 29- Confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador.
- 30- Desempeñar labores de líder de grupo.

Como en la clasificación anterior y a pesar de las diferencias en competencias concretas, la tendencia general se repite: las competencias más educativas no están situadas en los primeros lugares en la prelación de los trabajadores sociales. Por ejemplo, una competencia educativa tan importante como diseñar, aplicar, evaluar programas y estrategias de educación intercultural queda muy cerca de los últimos lugares en la prelación realizada en base a los máximos valores de la escala.

En la otra orilla, las competencias profesionales específicas menos valoradas (más valoradas, por tanto, con “Nada” y “Poco”) por el colectivo de trabajadores sociales son la capacidad para desempeñar labores de líder de grupo, saber aplicar estrategias de dinámica de grupos y confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador.

## 7. Resultados del colectivo de educadores sociales (gráficos)

### 7.1. Cuestiones generales

Ítem 1: Crees que la formación recibida ha sido la adecuada para desarrollar tu trabajo con garantías.

#### Estadísticos

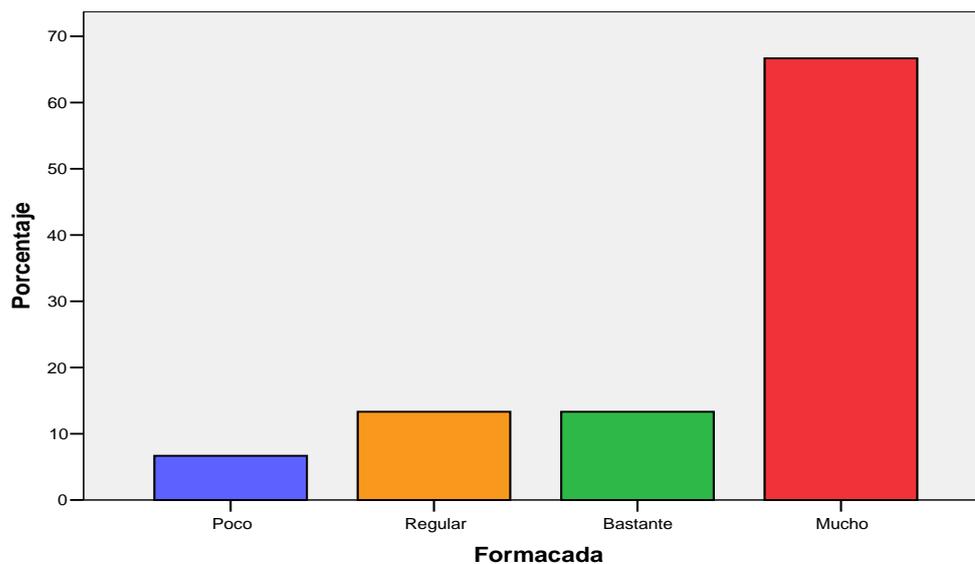
Formacada

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,40
Desv. típ.		0,986
Mínimo		2
Máximo		5

#### Formacada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	6,7	6,7	6,7
	Regular	2	13,3	13,3	20,0
	Bastante	2	13,3	13,3	33,3
	Mucho	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

#### Formacada



**Ítem 2: ¿Has realizado cursos u otras modalidades de formación relacionados directamente con la atención a personas inmigrantes?**

**Estadísticos**

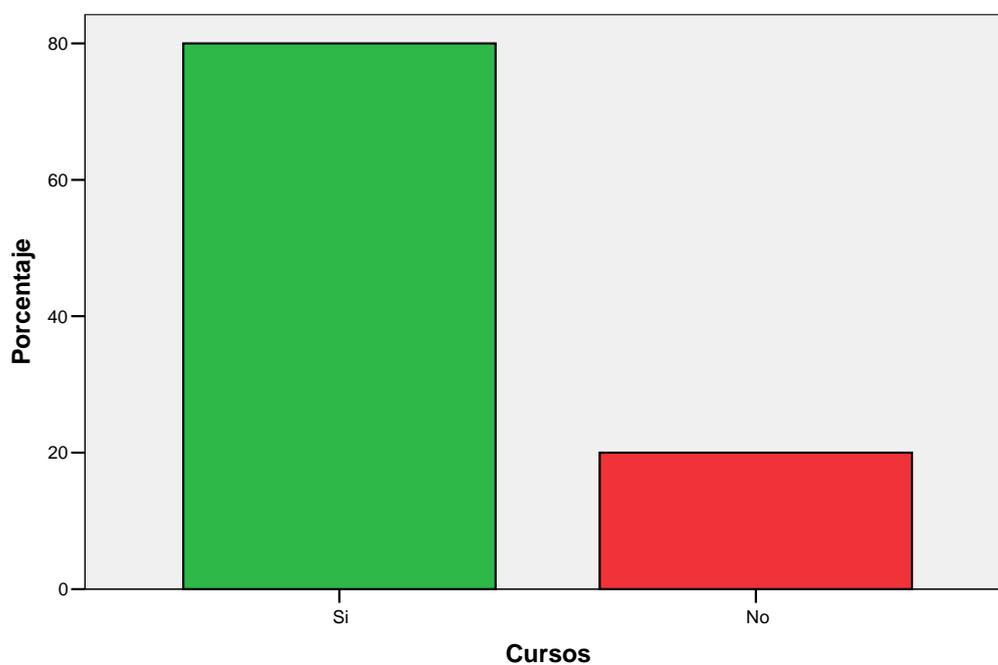
Cursos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1,20
Desv. típ.		0,414
Mínimo		1
Máximo		2

**Cursos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	12	80,0	80,0	80,0
	No	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Cursos**



**Ítem 3: ¿Conoces el Libro Blanco sobre tu titulación (Educación Social) referidas a la multiculturalidad e interculturalidad?**

**Estadísticos**

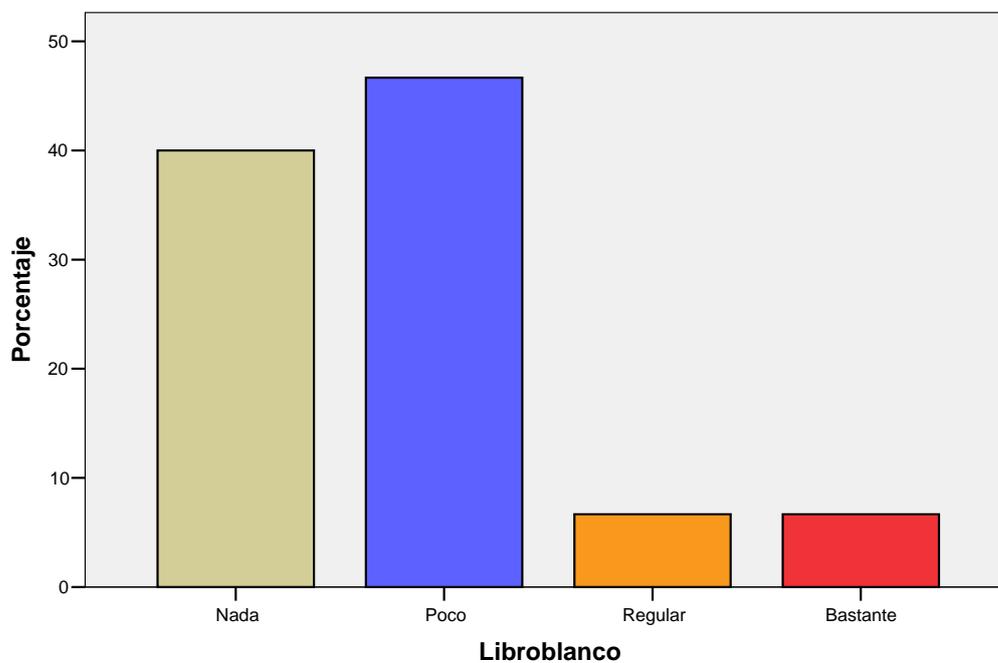
Libroblanco

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1,80
Desv. típ.		0,862
Mínimo		1
Máximo		4

**Libroblanco**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	40,0	40,0	40,0
	Poco	7	46,7	46,7	86,7
	Regular	1	6,7	6,7	93,3
	Bastante	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Libroblanco**



#### Ítem 4: ¿A qué dedicas más tiempo en tu trabajo de atención a personas inmigrantes?

##### Estadísticos

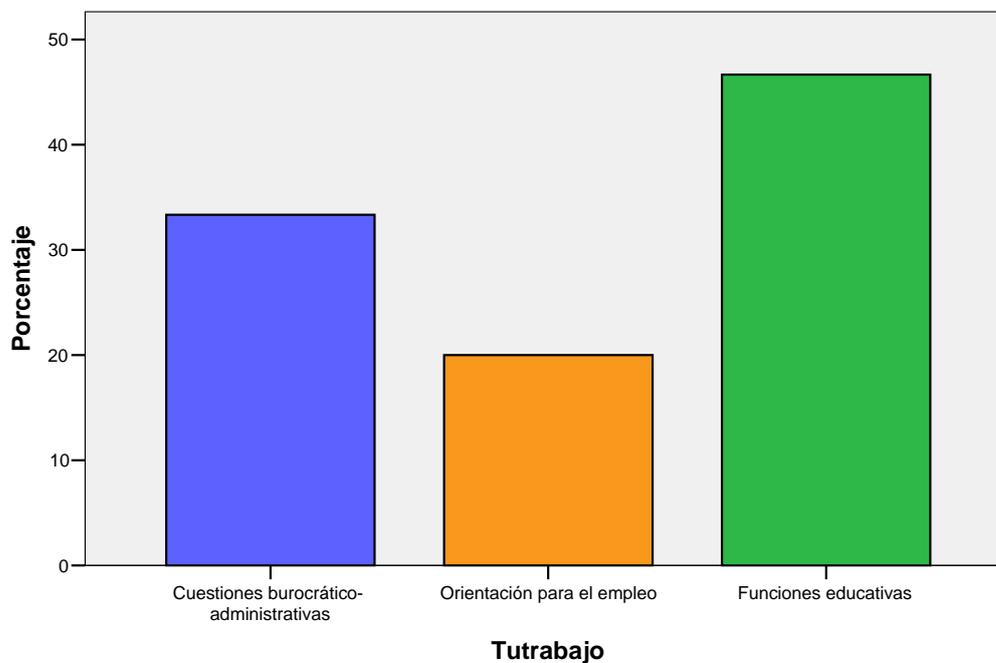
Tutrabajo

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		2,13
Desv. típ.		0,915
Mínimo		1
Máximo		3

##### Tutrabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuestiones burocrático-administrativas	5	33,3	33,3	33,3
	Orientación para el empleo	3	20,0	20,0	53,3
	Funciones educativas	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

##### Tutrabajo



**Ítem 5: ¿Crees que tu trabajo con personas inmigrantes tiene una función educativa?**

**Estadísticos**

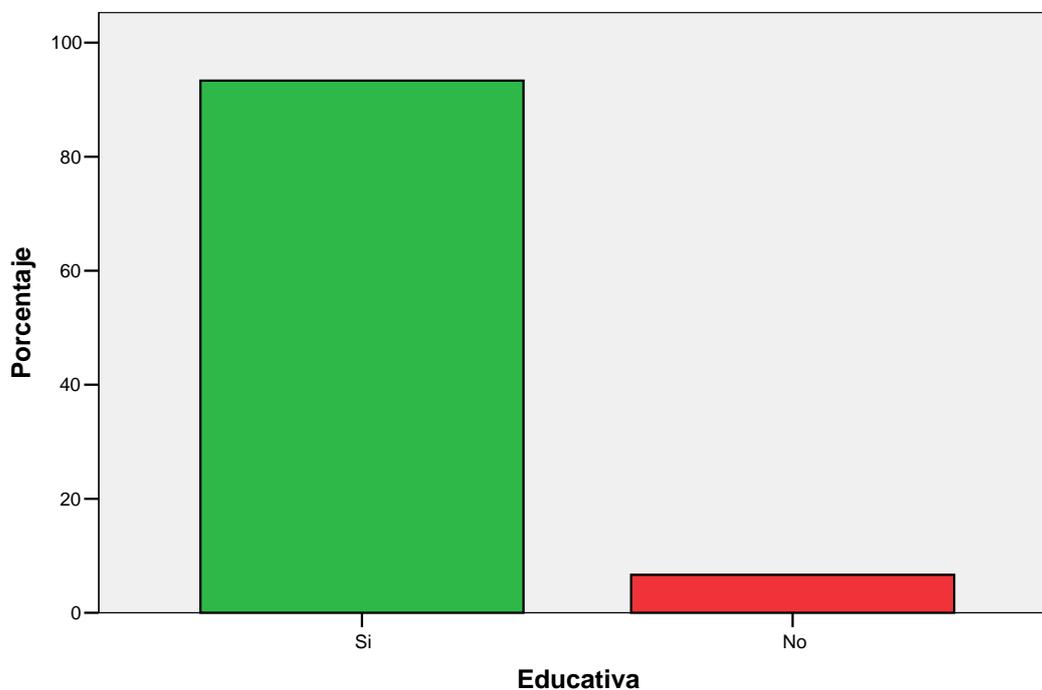
Educativa

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		1,07
Desv. típ.		0,258
Mínimo		1
Máximo		2

**Educativa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	14	93,3	93,3	93,3
	No	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Educativa**



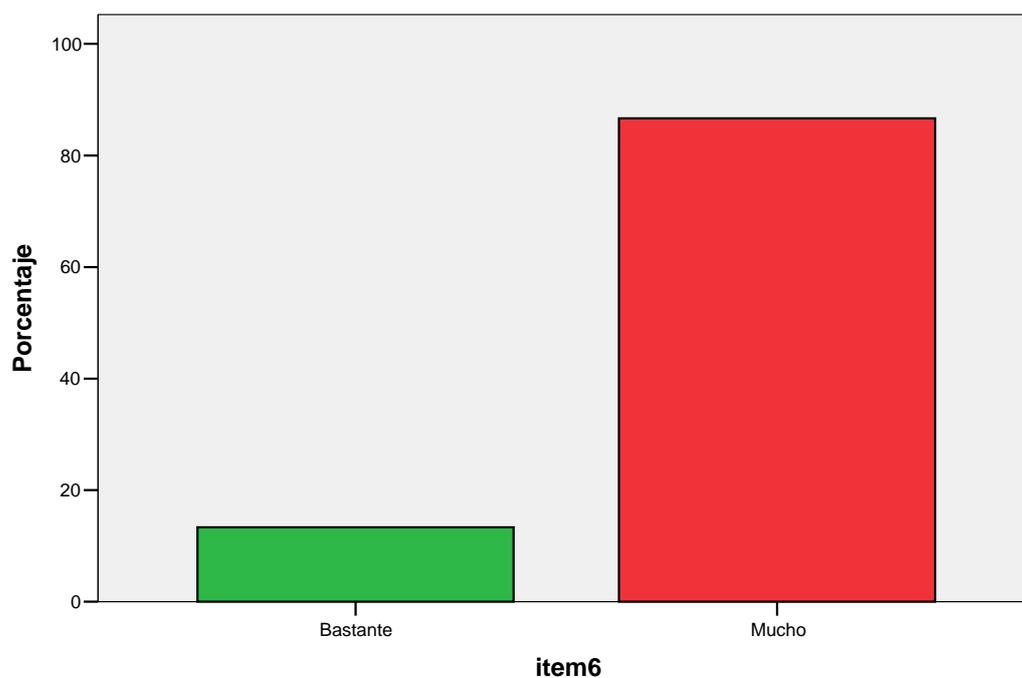
## 7. 2. Cuestiones específicas

**Ítem 6: Estoy interesado/a en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad.**

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,87
Desv. típ.		0,352
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	13,3	13,3	13,3
	Mucho	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

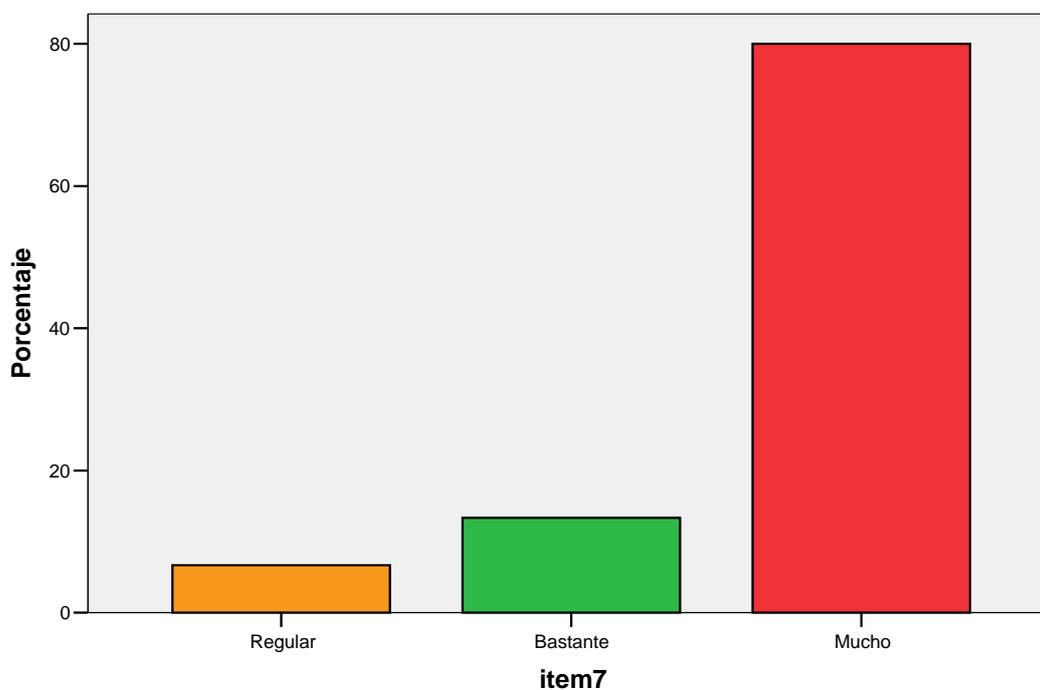


**Ítem 7: Me preocupa no disponer de conocimientos, habilidades, estrategias, etc., que orienten mi labor profesional hacia la filosofía de la interculturalidad.**

**Estadísticos**

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,73
Desv. típ.		0,594
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	2	13,3	13,3	20,0
	Mucho	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

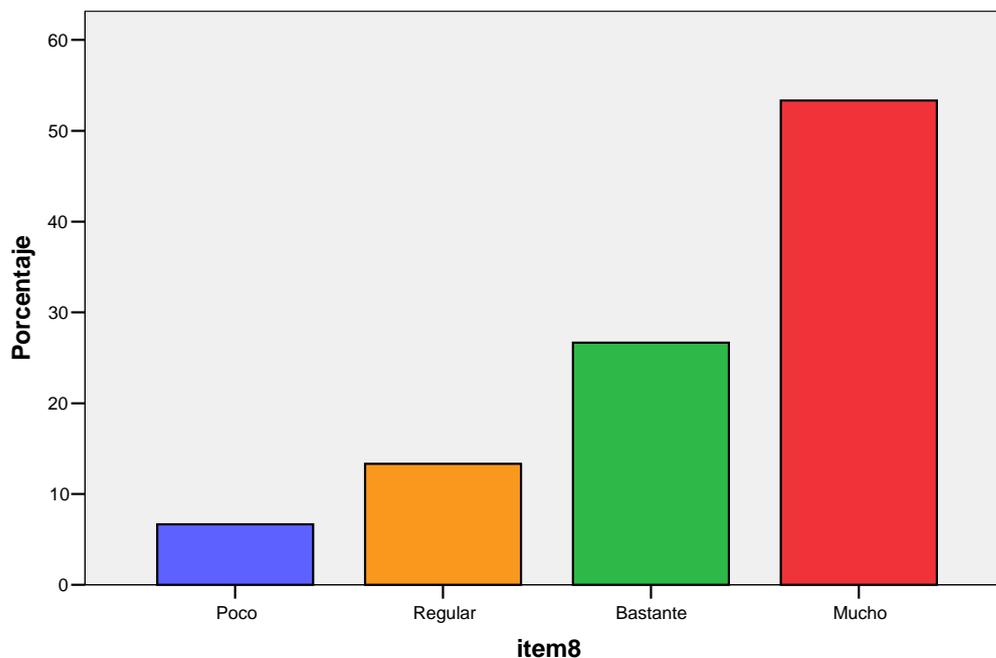


**Ítem 8: En la elaboración de proyectos de intervención prestamos especial atención en clarificar y unificar los criterios que permitan la aplicación de la interculturalidad.**

**Estadísticos**

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,27
Desv. típ.		0,961
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	6,7	6,7	6,7
	Regular	2	13,3	13,3	20,0
	Bastante	4	26,7	26,7	46,7
	Mucho	8	53,3	53,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

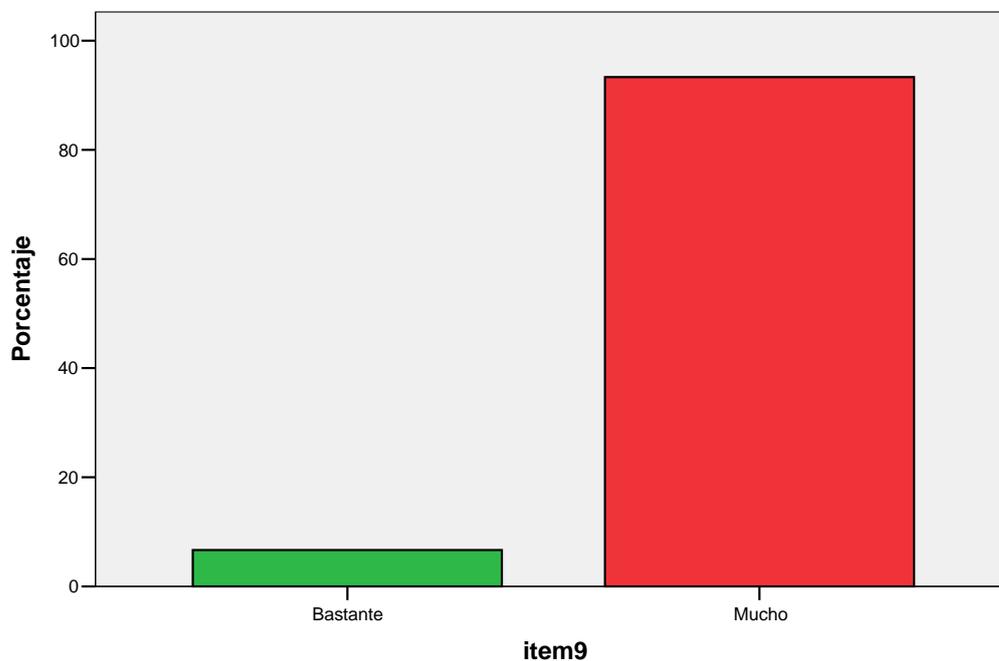


**Ítem 9: Me siento implicado/a en que la interculturalidad se desarrolle lo mejor posible en mi trabajo con personas inmigrantes.**

**Estadísticos**

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,93
Desv. típ.		0,258
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	1	6,7	6,7	6,7
	Mucho	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

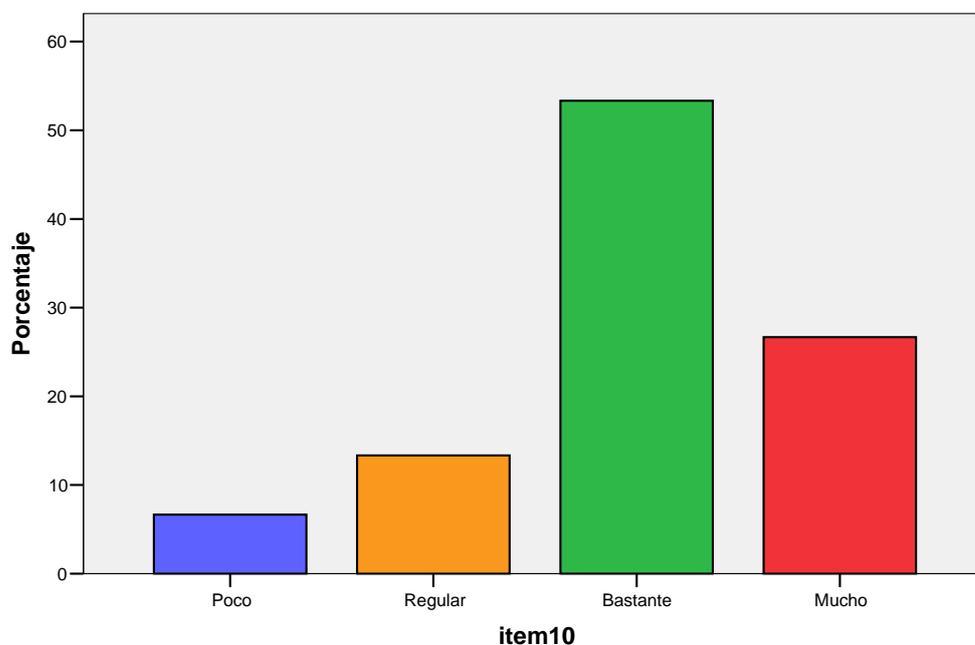


**Ítem 10: Conozco metodologías suficientes para afrontar los retos de la interculturalidad.**

**Estadísticos**

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,00
Desv. típ.		0,845
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	6,7	6,7	6,7
	Regular	2	13,3	13,3	20,0
	Bastante	8	53,3	53,3	73,3
	Mucho	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

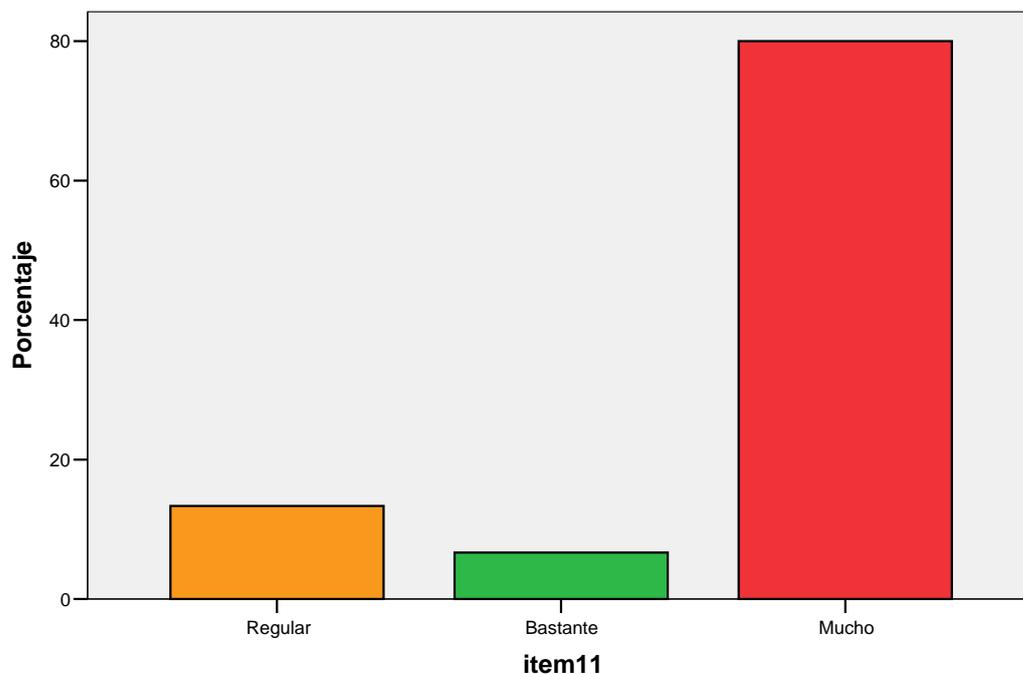


**Ítem 11: Estoy dispuesto/a a realizar las modificaciones necesarias en mí metodologías para dar respuesta a los problemas de las personas inmigrantes acordes con la filosofía de la interculturalidad.**

**Estadísticos**

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,67
Desv. típ.		0,724
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	13,3	13,3	13,3
	Bastante	1	6,7	6,7	20,0
	Mucho	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

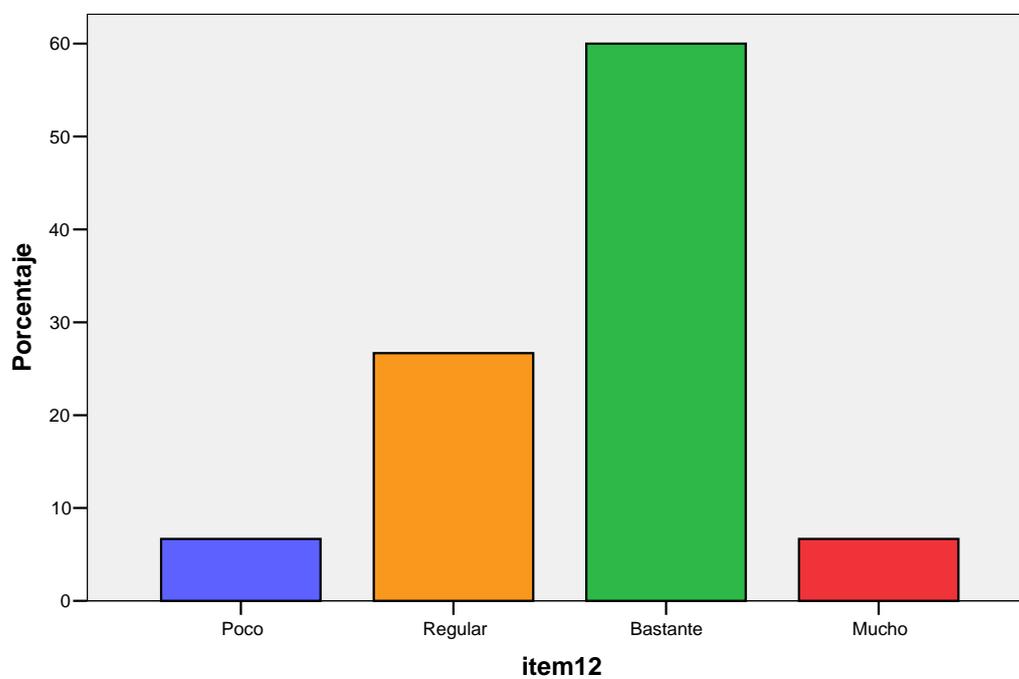


**Ítem 12: Considero que en nuestros proyectos de trabajo con personas inmigrantes se ha conseguido un nivel suficiente de colaboración entre todos los profesionales implicados.**

**Estadísticos**

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3,67
Desv. típ.		0,724
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	6,7	6,7	6,7
	Regular	4	26,7	26,7	33,3
	Bastante	9	60,0	60,0	93,3
	Mucho	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

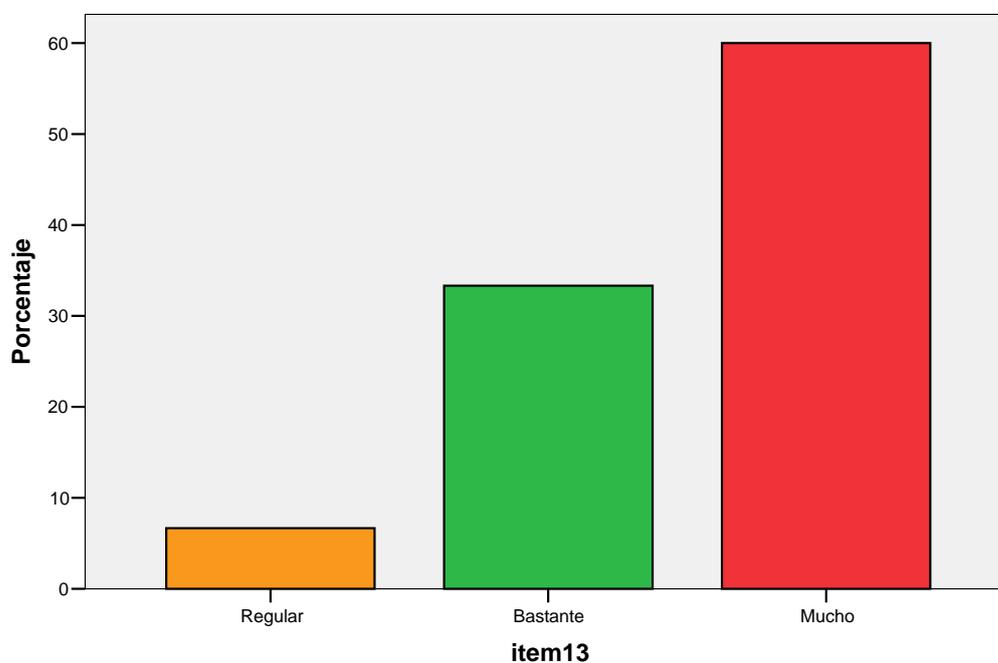


**Ítem 13: Creo que los profesionales que trabajan con personas inmigrantes deber recibir necesariamente una formación específica sobre la teoría y la práctica de la interculturalidad.**

**Estadísticos**

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,53
Desv. típ.		0,640
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	5	33,3	33,3	40,0
	Mucho	9	60,0	60,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

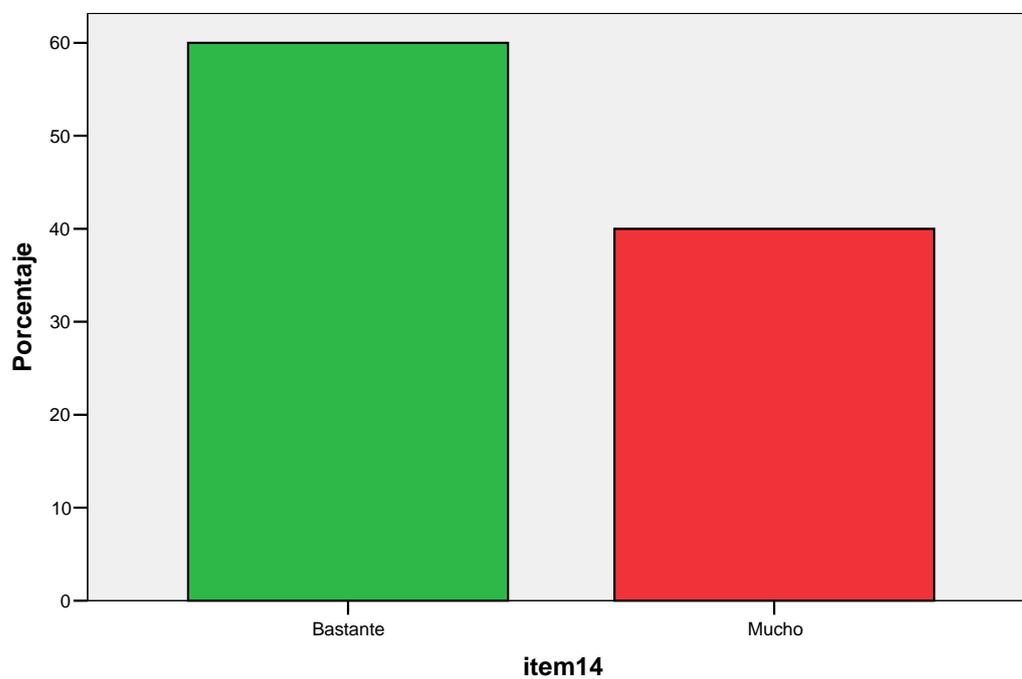


**Ítem 14: Y creo conveniente la formación continua a través de cursos, seminarios, asesoramiento en la práctica, grupos de trabajo, etc.**

**Estadísticos**

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,40
Desv. típ.		0,507
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	9	60,0	60,0	60,0
	Mucho	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	



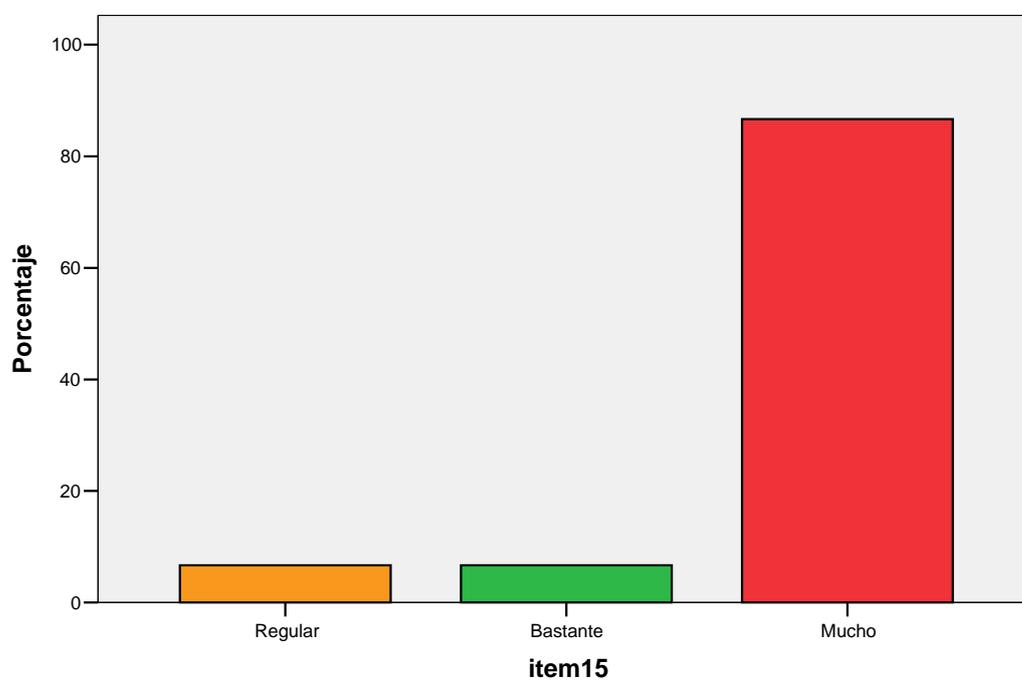
### 7.3. Objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes

#### Ítem 15: Prevenir y compensar dificultades de adaptación social.

##### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,80
Desv. típ.		0,561
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	1	6,7	6,7	13,3
	Mucho	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

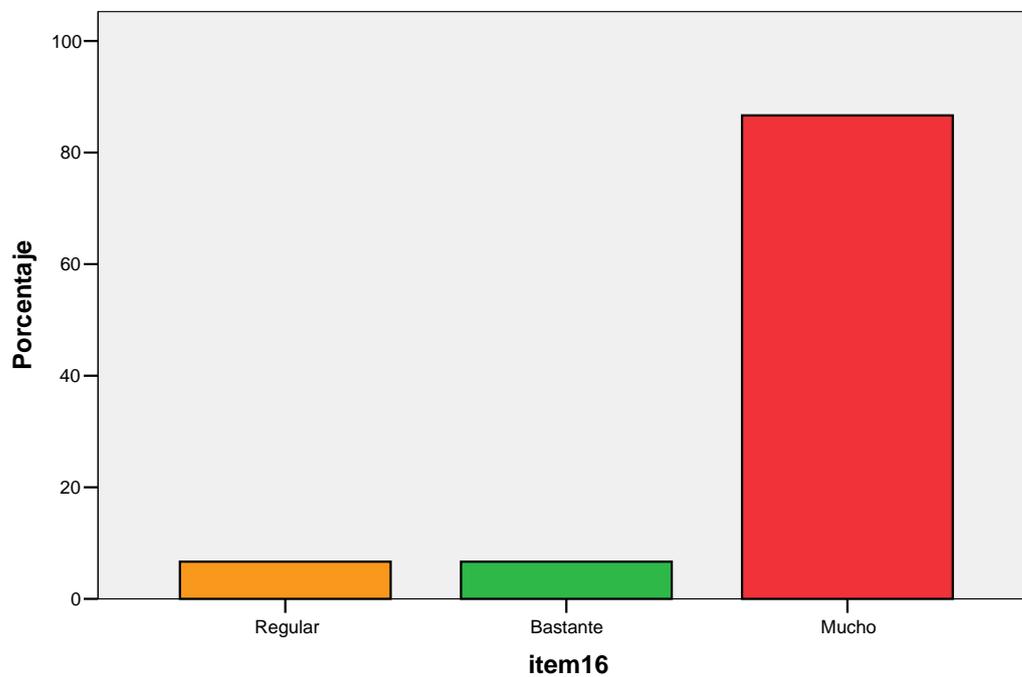


## Ítem 16: Favorecer la autonomía de las personas.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,80
Desv. típ.		0,561
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	1	6,7	6,7	13,3
	Mucho	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

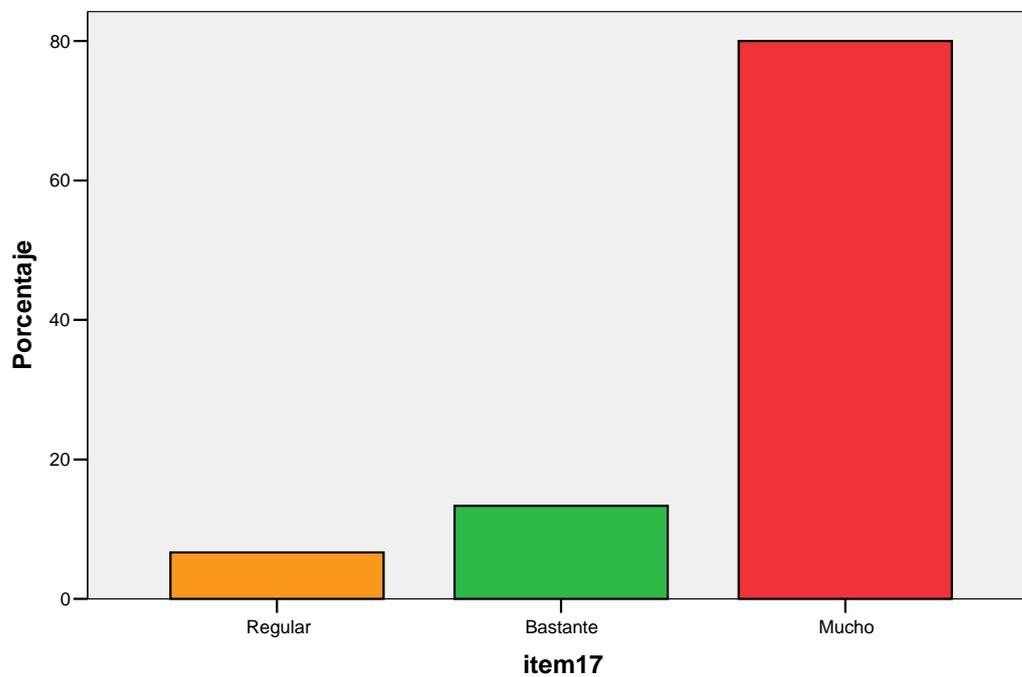


## Ítem 17: Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,73
Desv. típ.		0,594
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	2	13,3	13,3	20,0
	Mucho	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

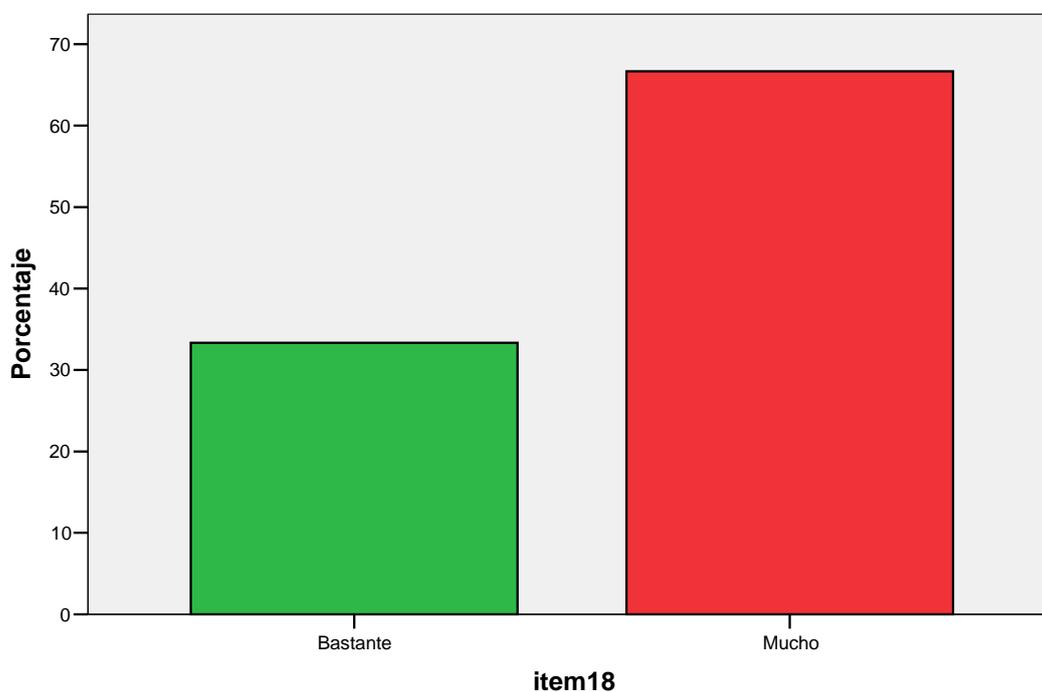


### Ítem 18: Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en el entorno social.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,67
Desv. típ.		0,488
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	5	33,3	33,3	33,3
	Mucho	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

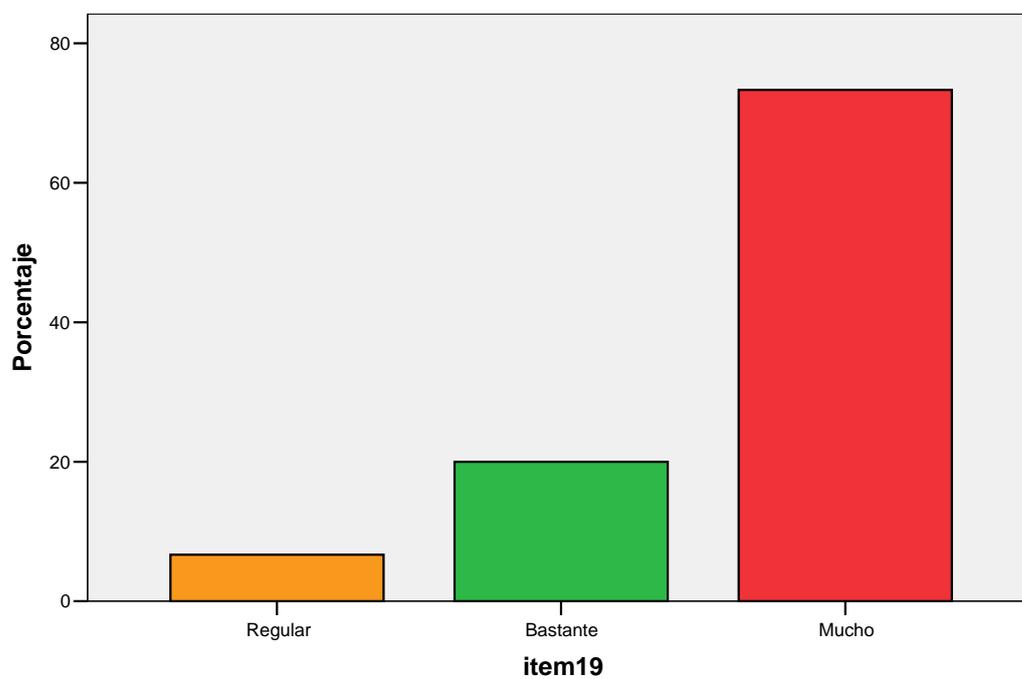


**Ítem 19: Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad.**

**Estadísticos**

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,67
Desv. típ.		0,617
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	3	20,0	20,0	26,7
	Mucho	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

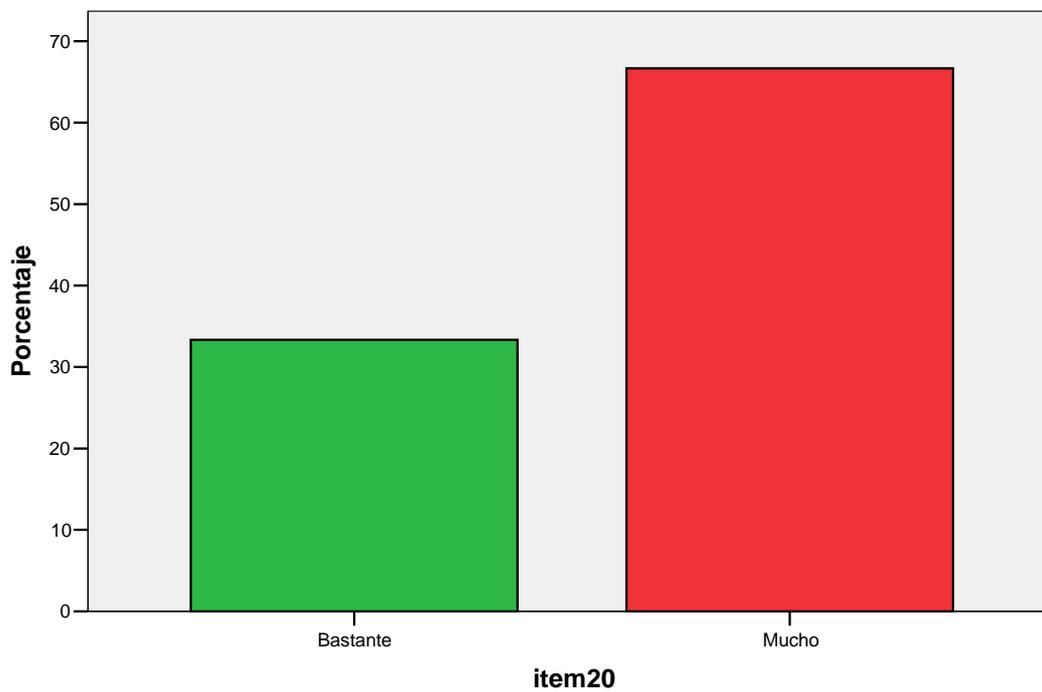


## Ítem 20: Favorecer la participación de la personas.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,67
Desv. típ.		0,488
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	5	33,3	33,3	33,3
	Mucho	10	66,7	66,7	100,0
Total		15	100,0	100,0	

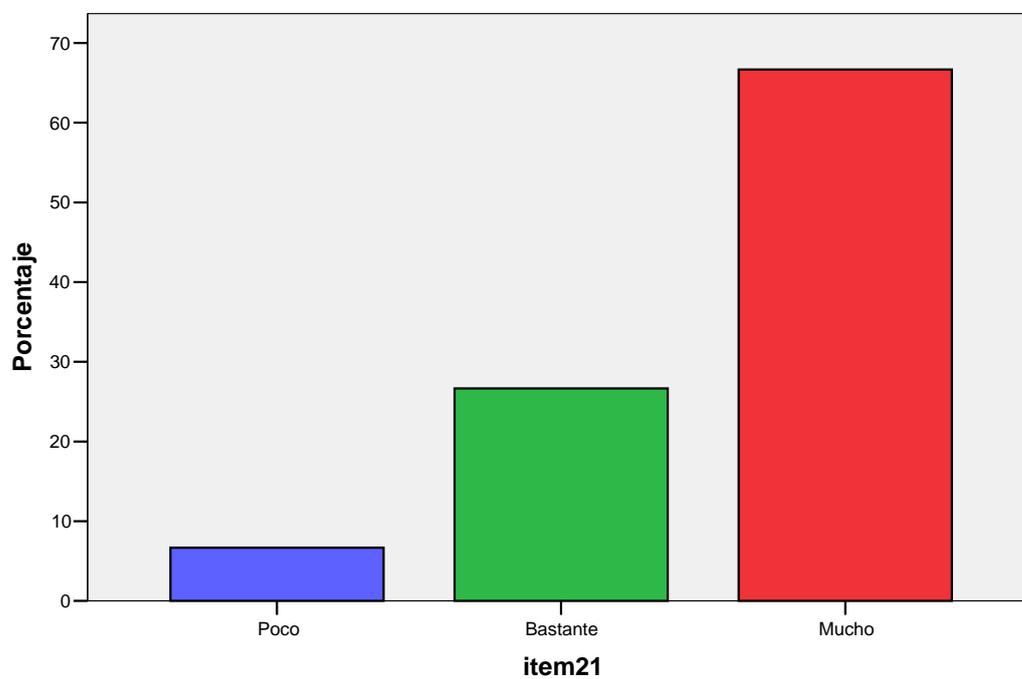


## Ítem 21: Mejorar las competencias y aptitudes de las personas.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,53
Desv. típ.		0,834
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	4	26,7	26,7	33,3
	Mucho	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

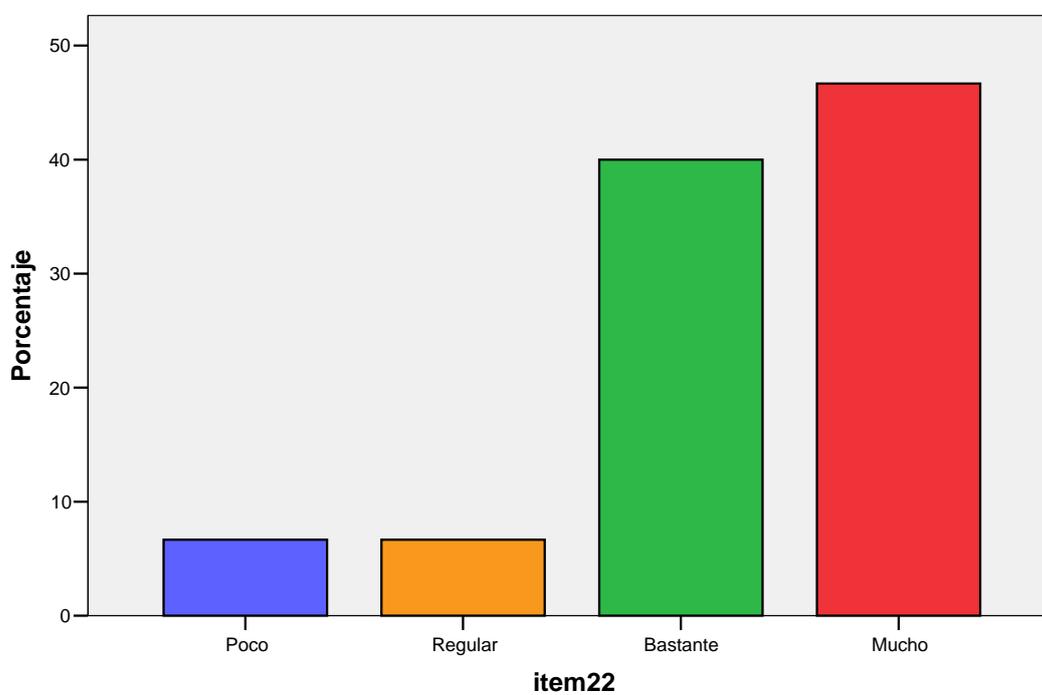


## Ítem 22: Fomentar el cambio y la transformación social.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,27
Desv. típ.		0,884
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	6,7	6,7	6,7
	Regular	1	6,7	6,7	13,3
	Bastante	6	40,0	40,0	53,3
	Mucho	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

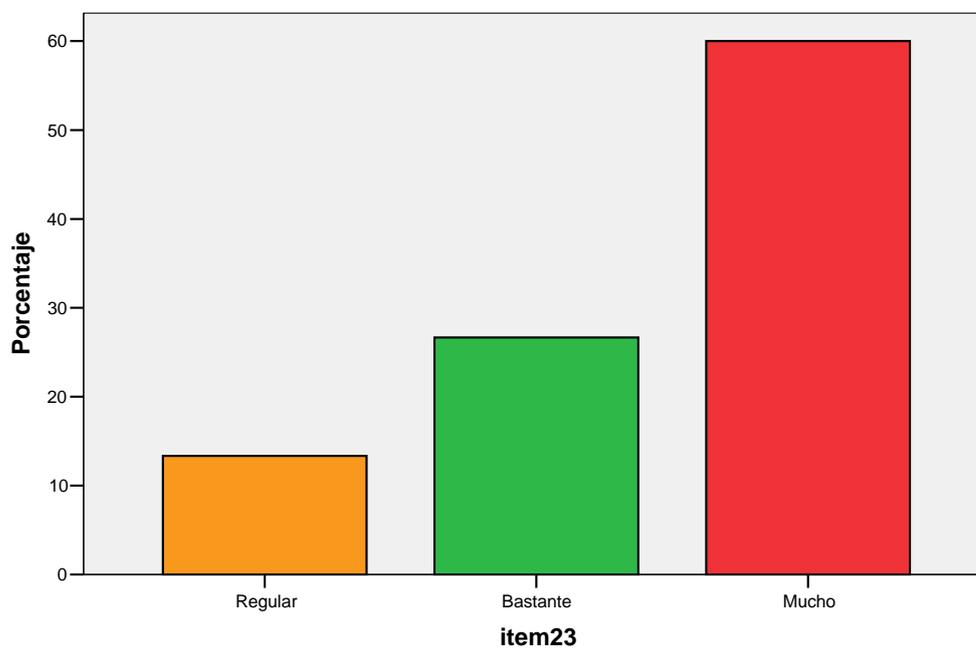


**Ítem 23: Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.**

**Estadísticos**

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,47
Desv. típ.		0,743
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	13,3	13,3	13,3
	Bastante	4	26,7	26,7	40,0
	Mucho	9	60,0	60,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

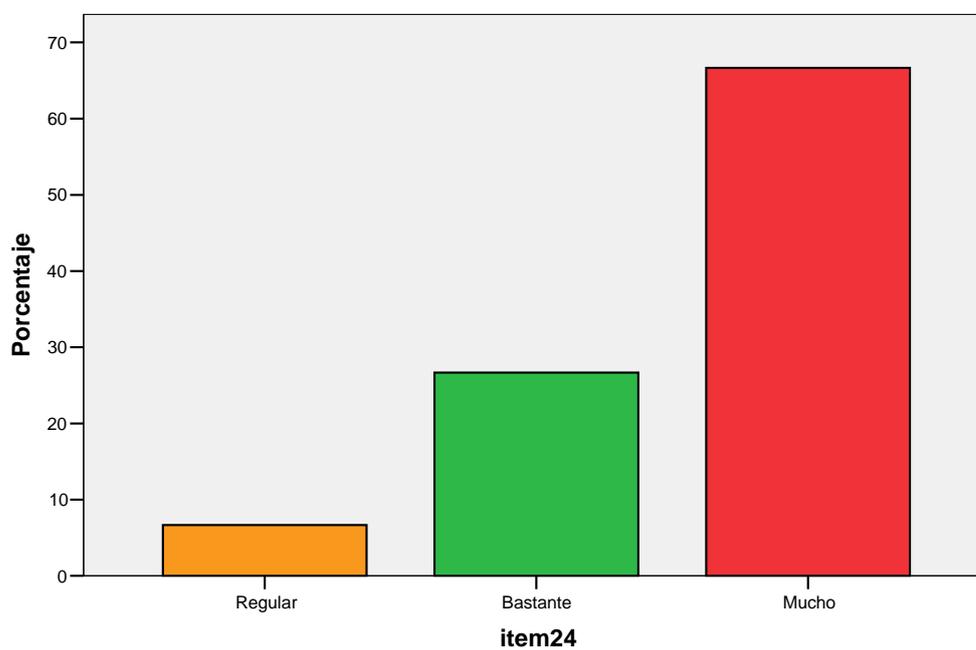


## Ítem 24: Contribuir a la creación y consolidación del tejido social asociativo.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,60
Desv. típ.		0,632
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	4	26,7	26,7	33,3
	Mucho	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	



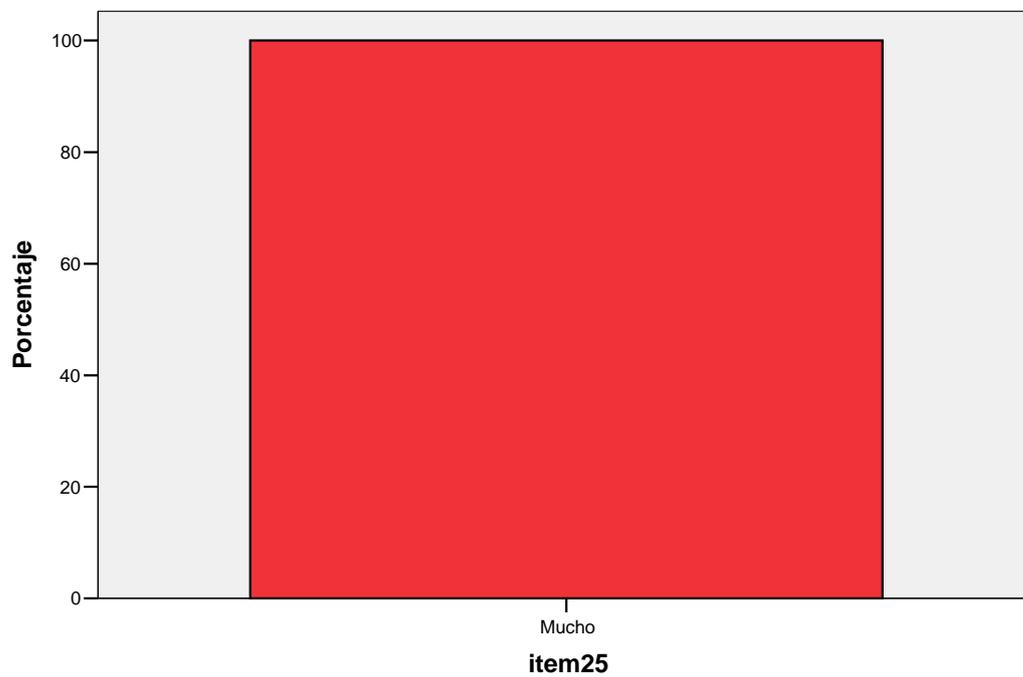
## 7.4. Funciones

### Ítem 25: Educativa

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		5,00
Desv. típ.		0,000
Mínimo		5
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	15	100,0	100,0	100,0

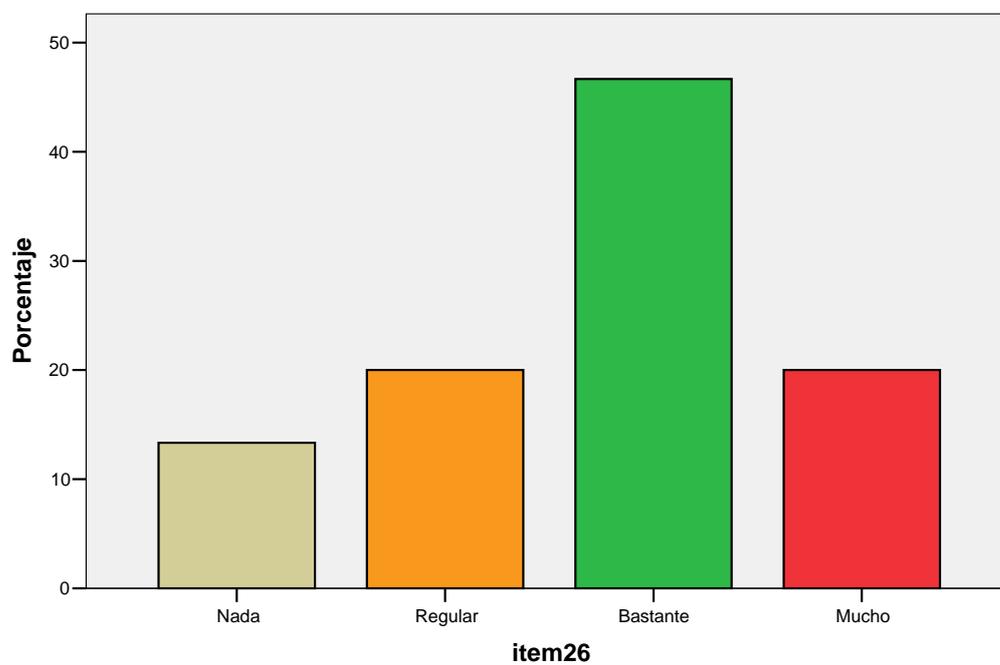


## Ítem 26: Docente (en determinados ámbitos).

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3,60
Desv. típ.		1,242
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	13,3	13,3	13,3
	Regular	3	20,0	20,0	33,3
	Bastante	7	46,7	46,7	80,0
	Mucho	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

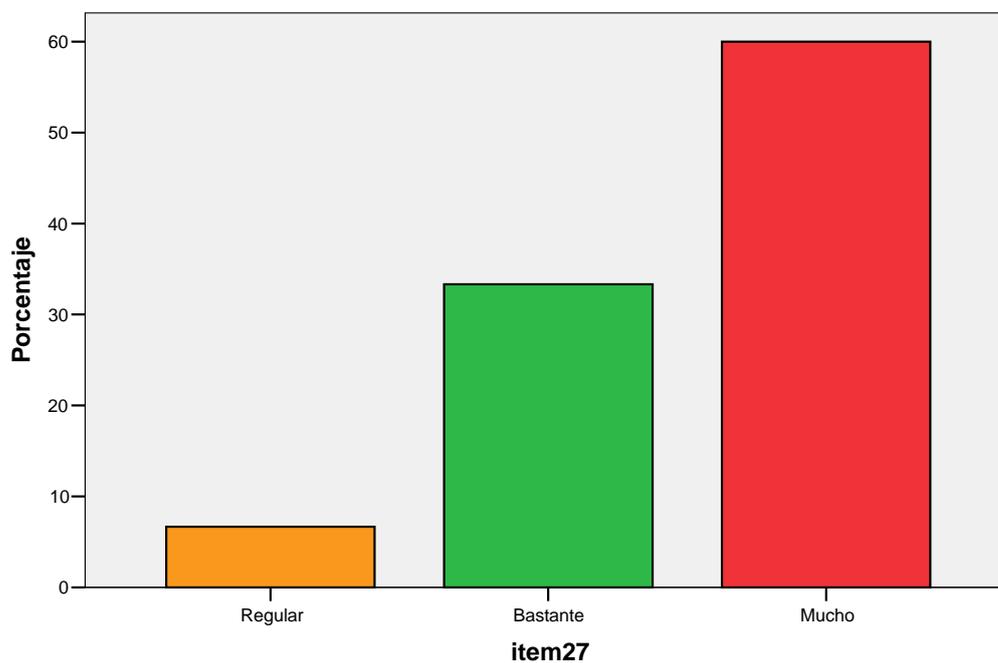


## Ítem 27: Informativa, de asesoramiento, orientadora...

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,53
Desv. típ.		0,640
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	5	33,3	33,3	40,0
	Mucho	9	60,0	60,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

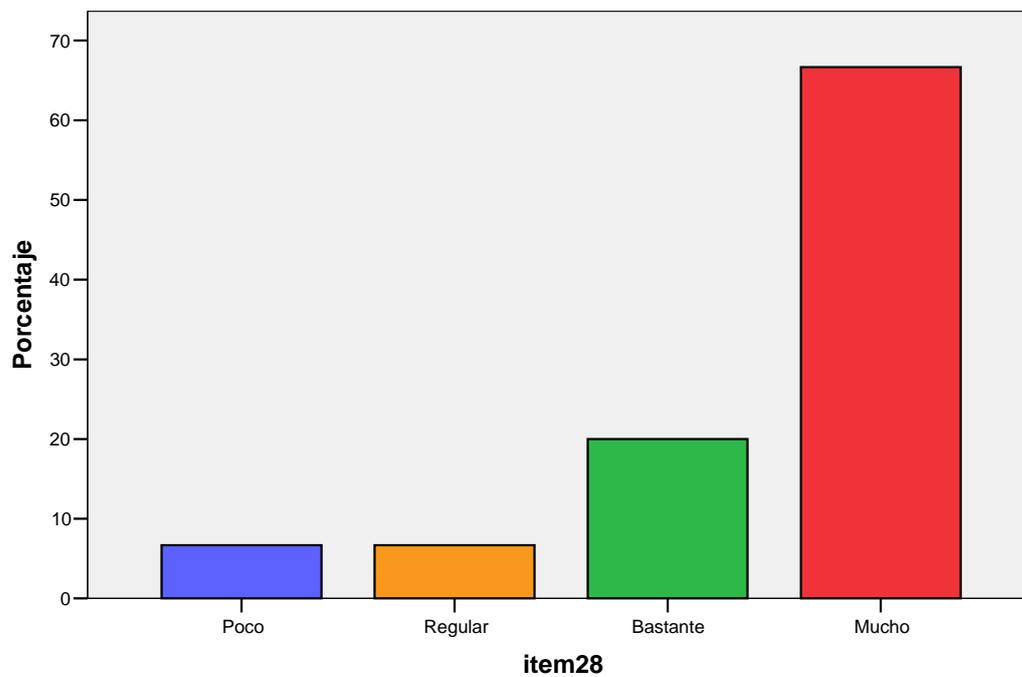


## Ítem 28: De animación y dinamización de grupos.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,47
Desv. típ.		0,915
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	6,7	6,7	6,7
	Regular	1	6,7	6,7	13,3
	Bastante	3	20,0	20,0	33,3
	Mucho	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

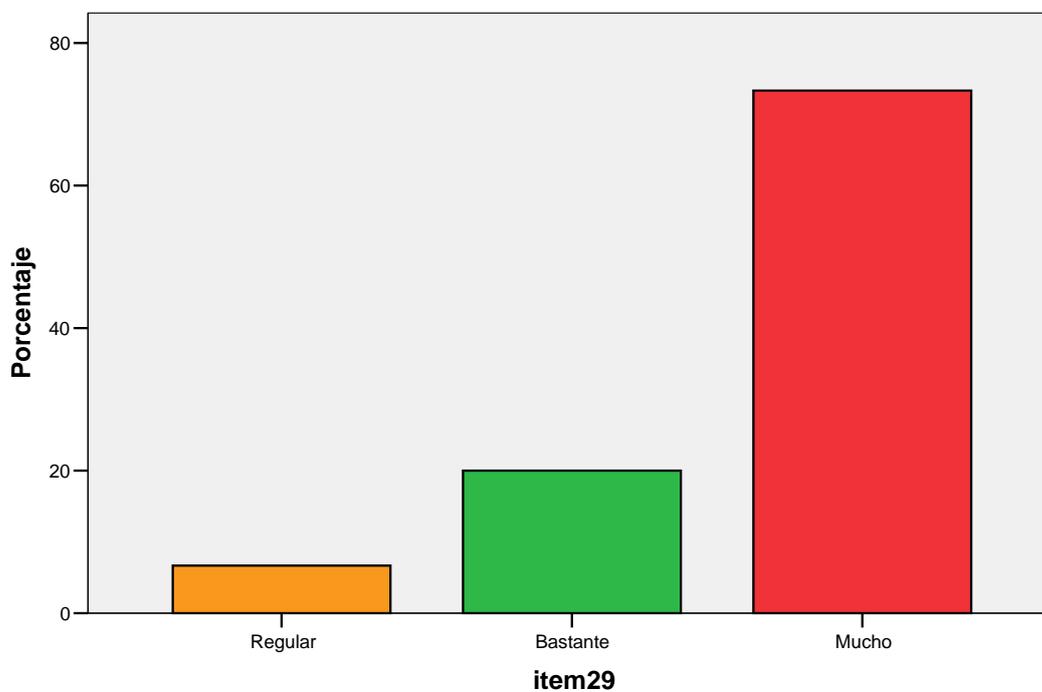


**Ítem 29: Organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención.**

**Estadísticos**

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,67
Desv. típ.		0,617
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	3	20,0	20,0	26,7
	Mucho	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

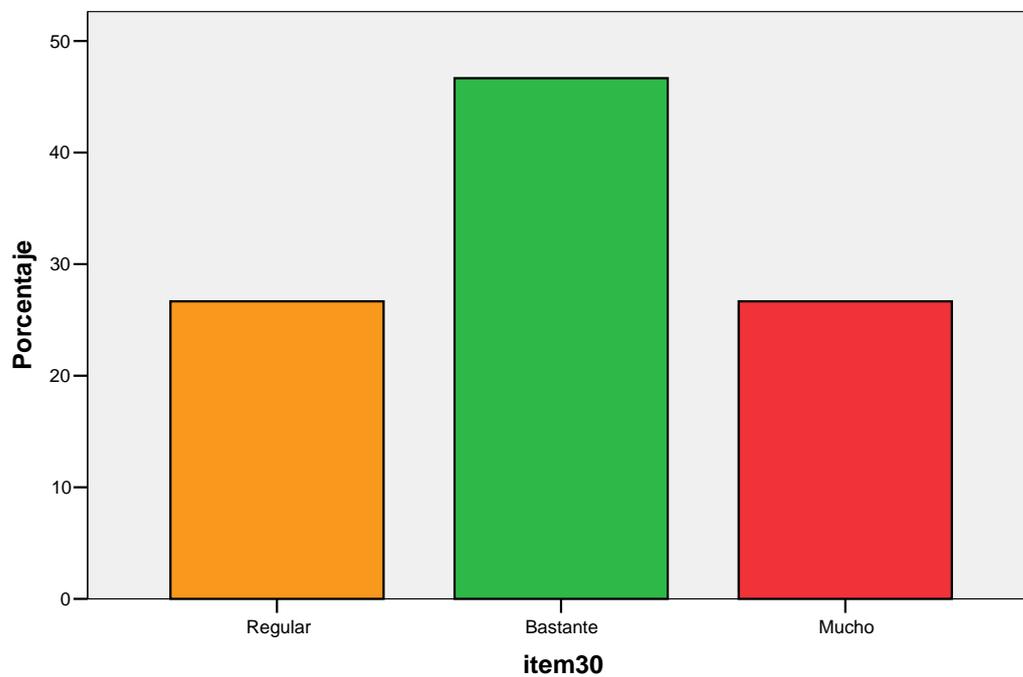


### Ítem 30: Gestión y administración.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,00
Desv. típ.		0,756
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	4	26,7	26,7	26,7
	Bastante	7	46,7	46,7	73,3
	Mucho	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

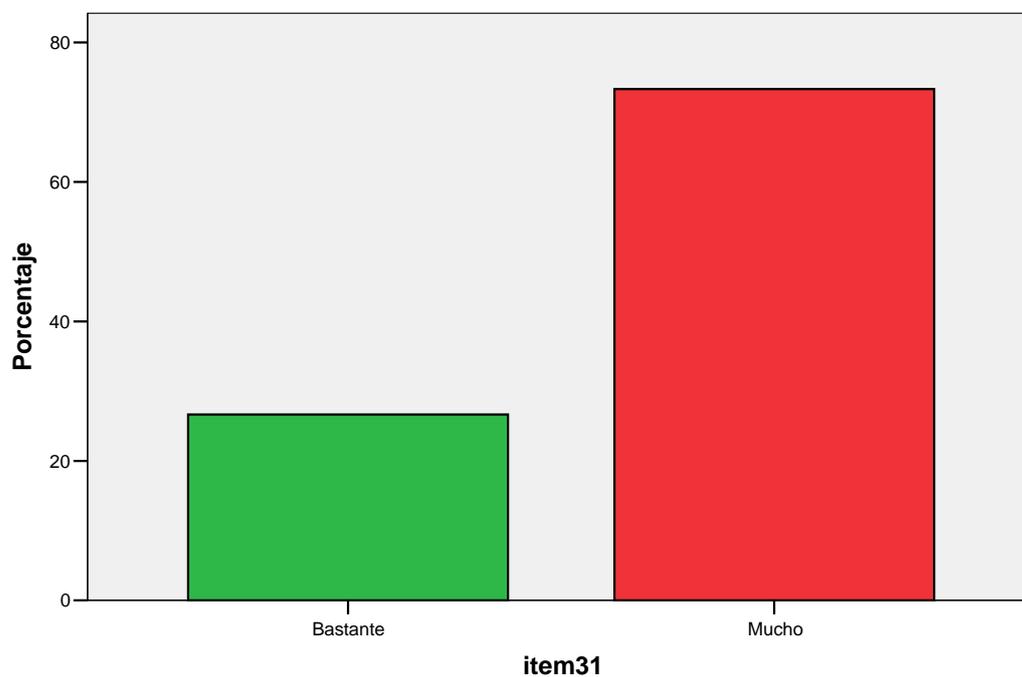


### Ítem 31: Detección de necesidades.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,73
Desv. típ.		0,458
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	4	26,7	26,7	26,7
	Mucho	11	73,3	73,3	100,0
Total		15	100,0	100,0	

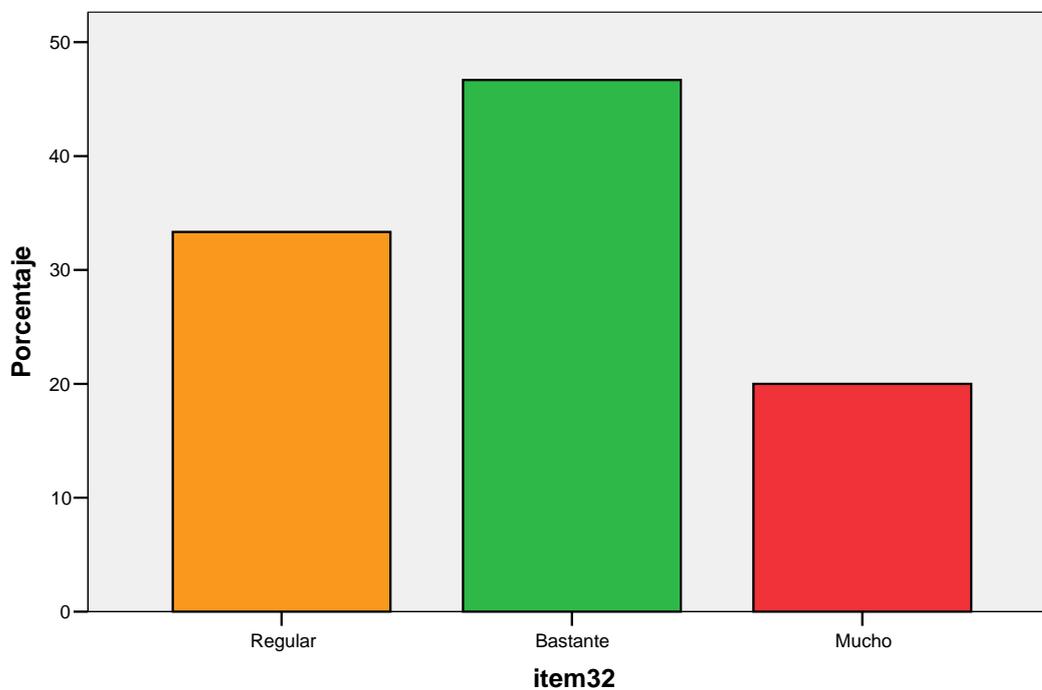


### Ítem 32: Relación con instituciones.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3,87
Desv. típ.		0,743
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	5	33,3	33,3	33,3
	Bastante	7	46,7	46,7	80,0
	Mucho	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

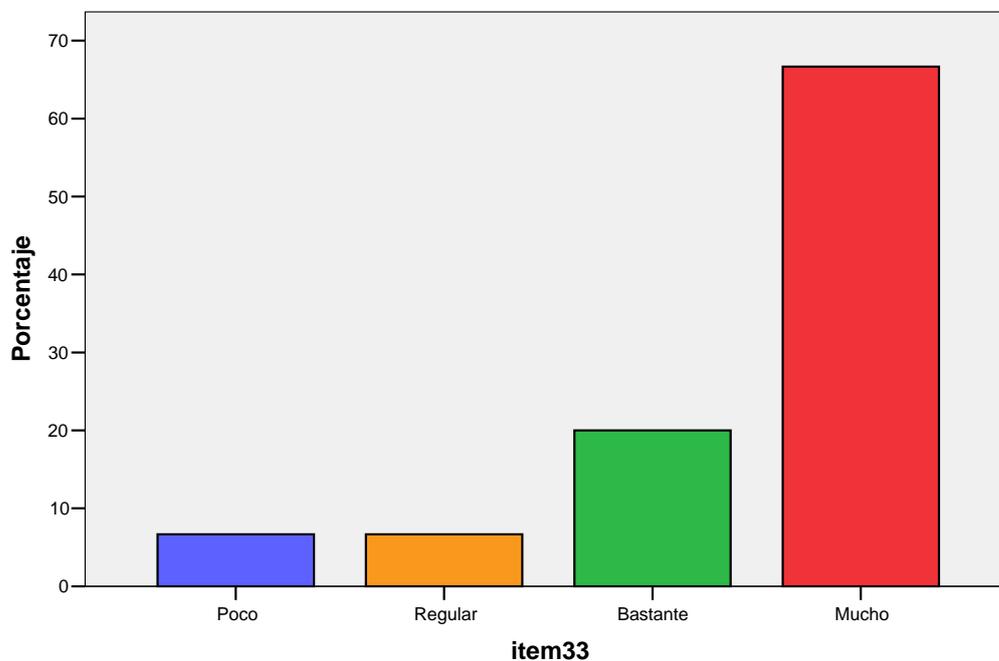


### Ítem 33: Reeducción.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,47
Desv. típ.		0,915
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	6,7	6,7	6,7
	Regular	1	6,7	6,7	13,3
	Bastante	3	20,0	20,0	33,3
	Mucho	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

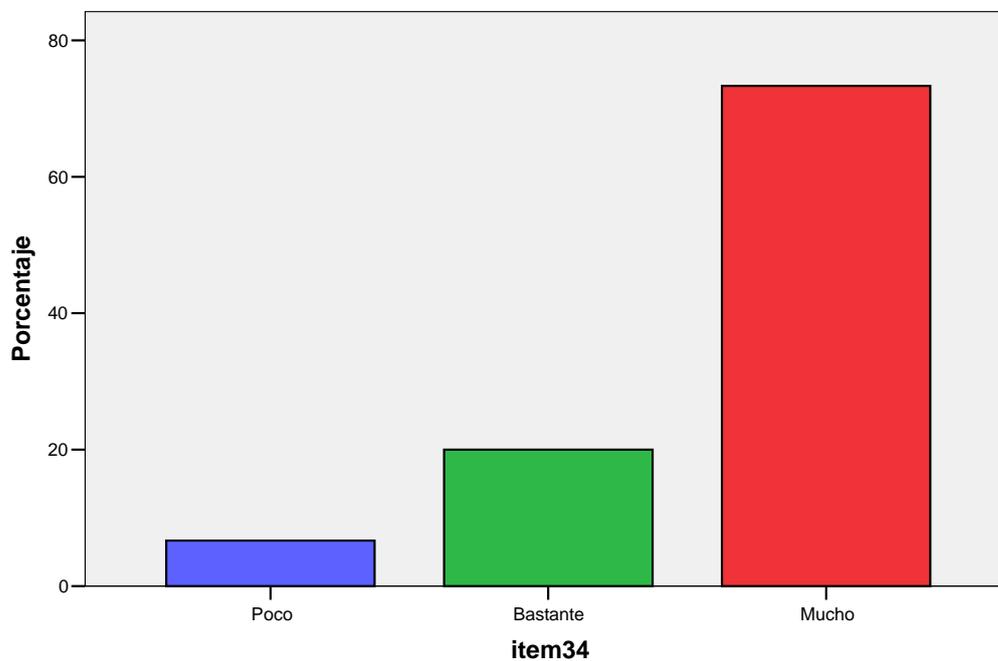


### Ítem 34: Elaboración de programas.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,60
Desv. típ.		0,828
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	3	20,0	20,0	26,7
	Mucho	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	



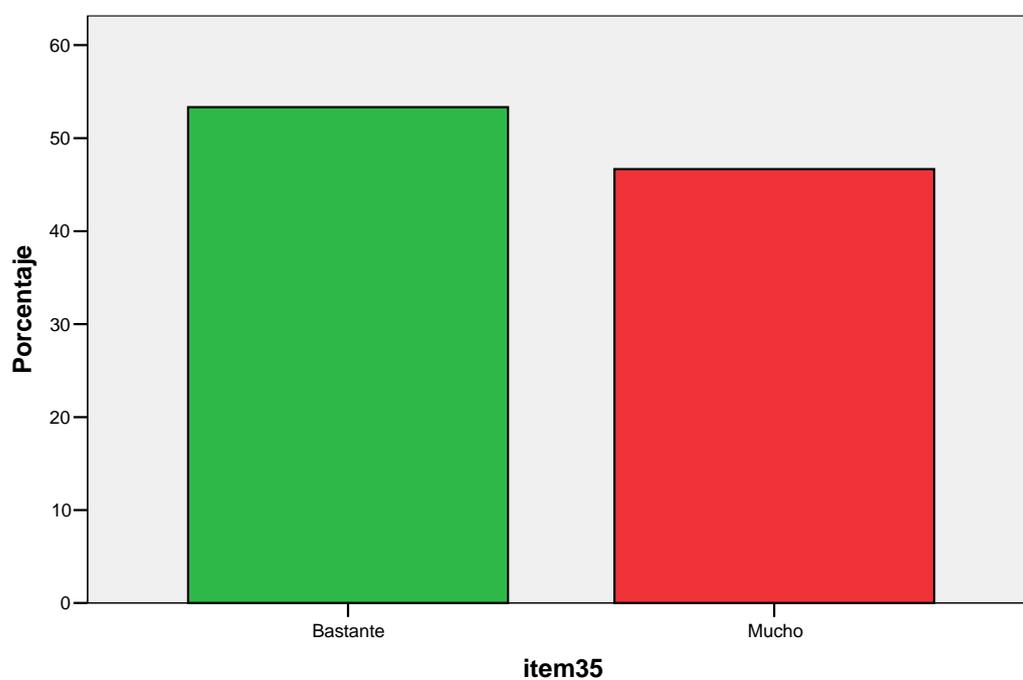
## 7.5. Competencias profesionales generales

### Ítem 35: Capacidad de análisis y síntesis.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,47
Desv. típ.		0,516
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	8	53,3	53,3	53,3
	Mucho	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

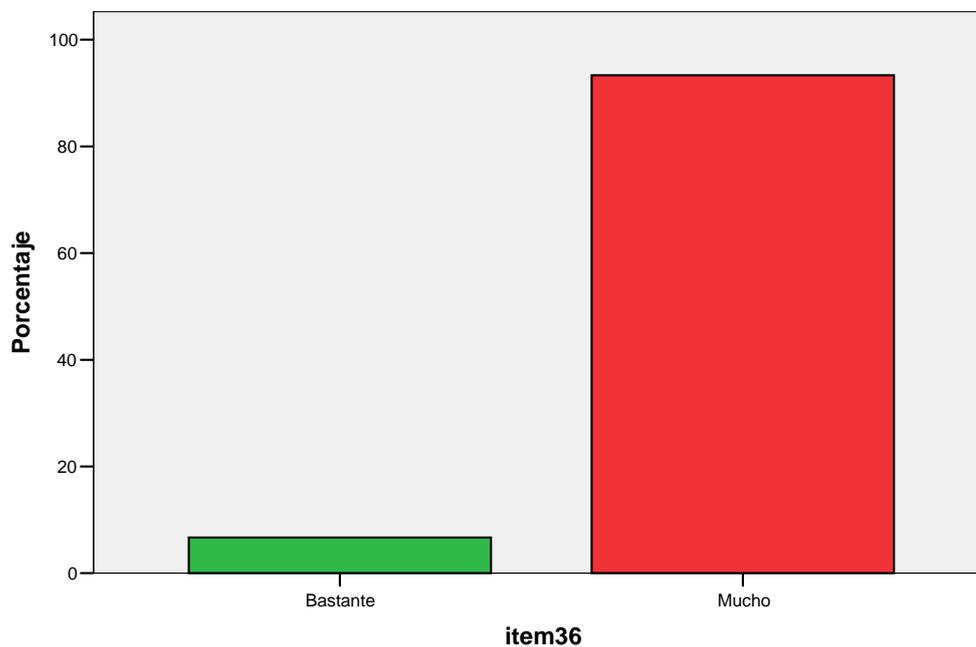


### Ítem 36: Capacidad de organización y planificación.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,93
Desv. típ.		0,258
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	1	6,7	6,7	6,7
	Mucho	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

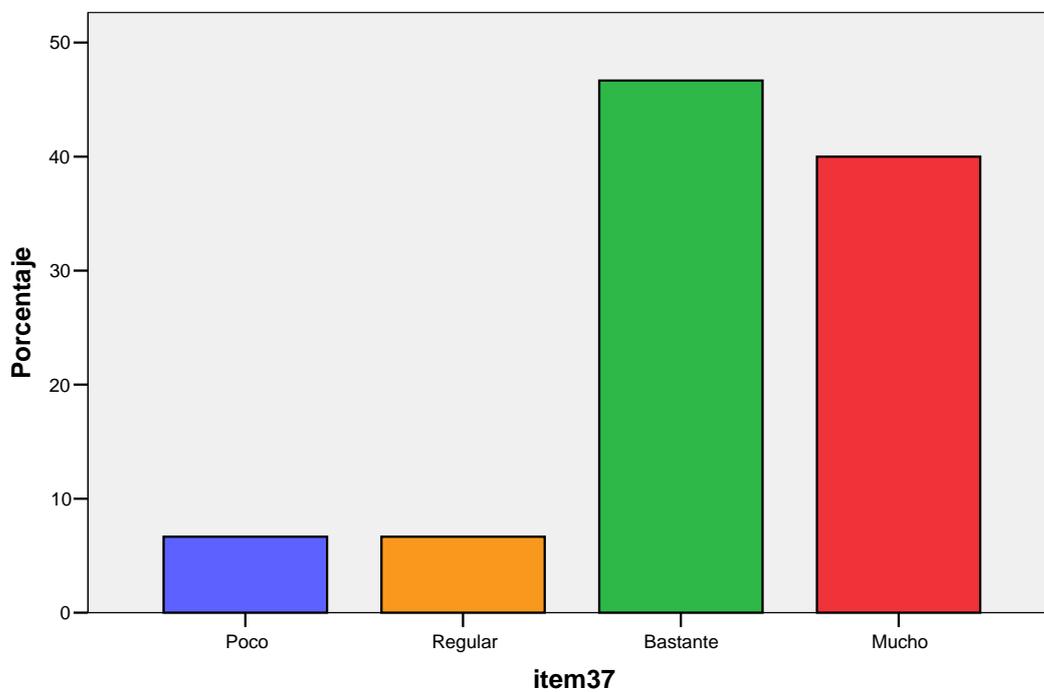


### Ítem 37: Capacidad de comunicación oral y escrita.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,20
Desv. típ.		0,862
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	6,7	6,7	6,7
	Regular	1	6,7	6,7	13,3
	Bastante	7	46,7	46,7	60,0
	Mucho	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

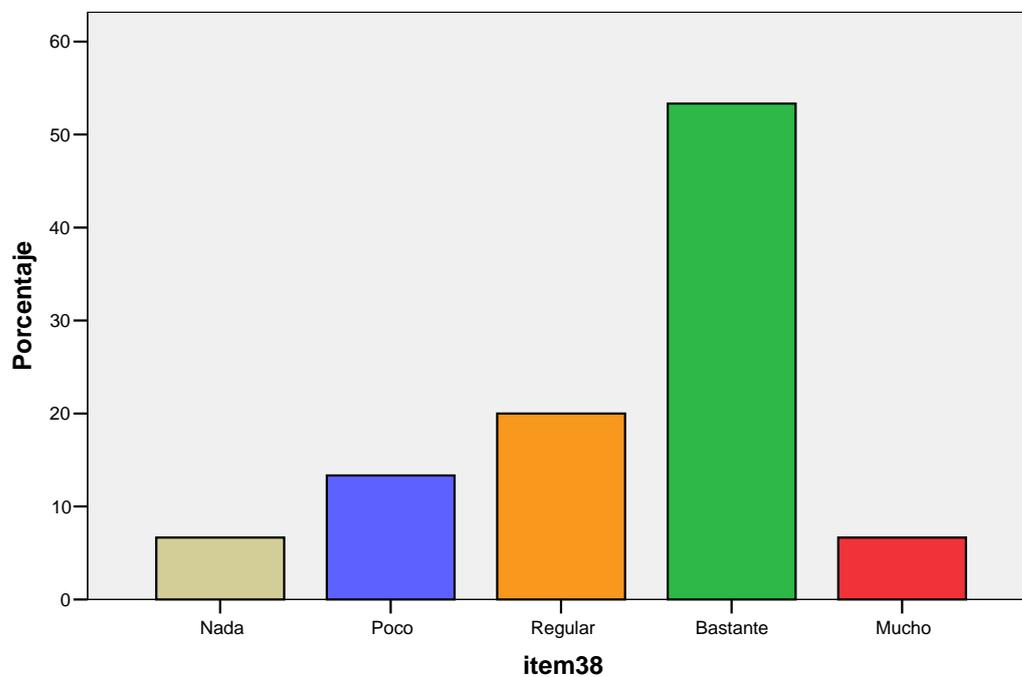


### Ítem 38: Conocimiento de alguna lengua extranjera.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3,40
Desv. típ.		1,056
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	6,7	6,7	6,7
	Poco	2	13,3	13,3	20,0
	Regular	3	20,0	20,0	40,0
	Bastante	8	53,3	53,3	93,3
	Mucho	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

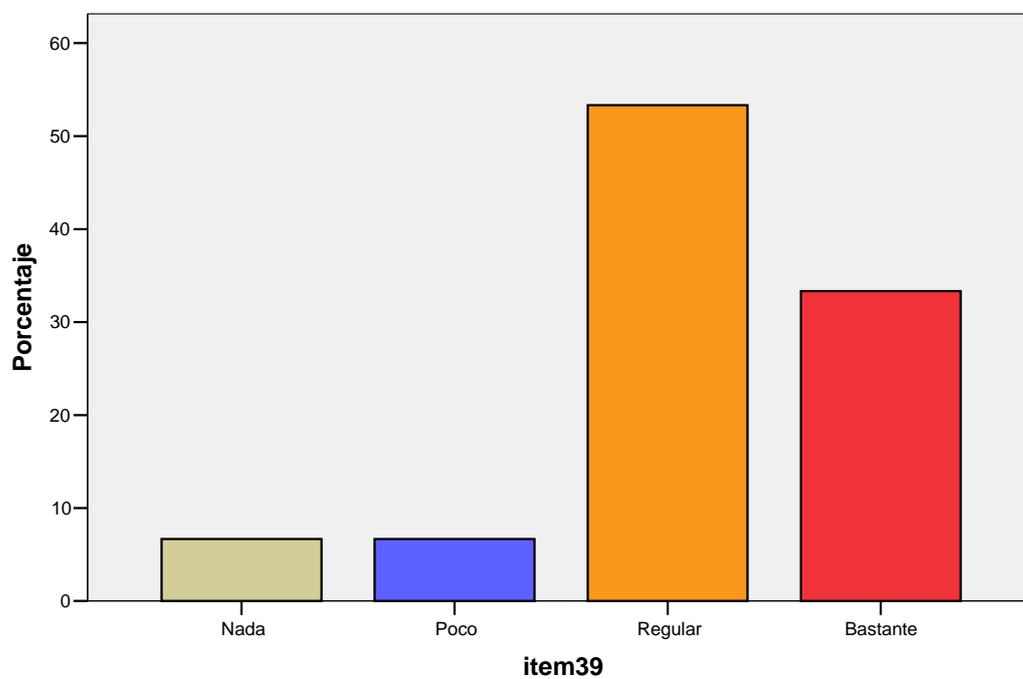


### Ítem 39: Conocimiento de informática.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3,13
Desv. típ.		0,834
Mínimo		1
Máximo		4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	6,7	6,7	6,7
	Poco	1	6,7	6,7	13,3
	Regular	8	53,3	53,3	66,7
	Bastante	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

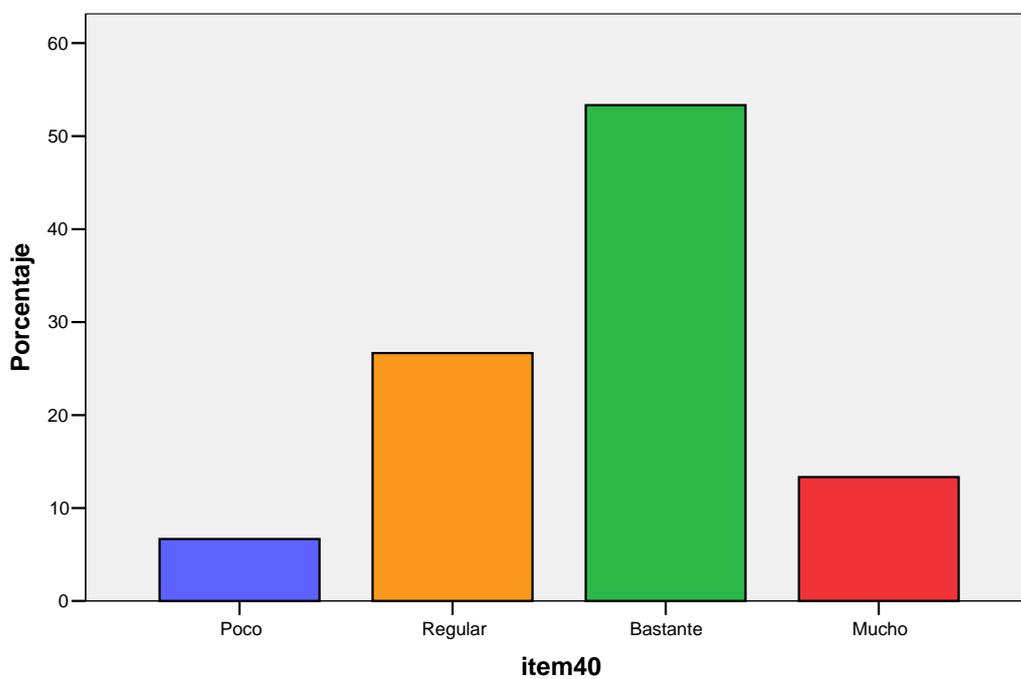


## Ítem 40: Capacidad de gestión.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3,73
Desv. típ.		0,799
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	1	6,7	6,7	6,7
	Regular	4	26,7	26,7	33,3
	Bastante	8	53,3	53,3	86,7
	Mucho	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

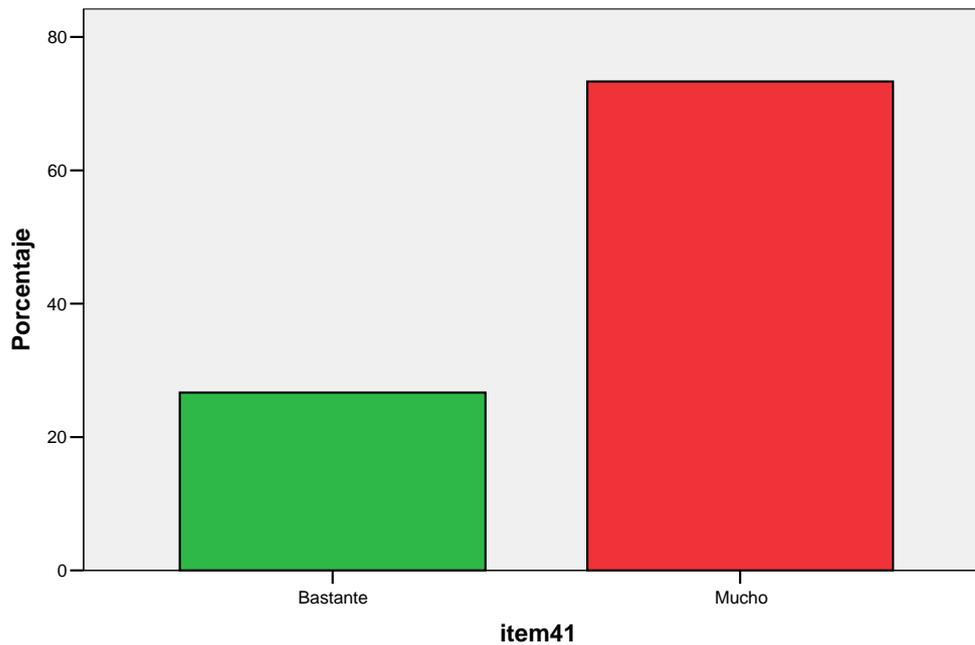


## Ítem 41: Capacidad para la resolución de problemas.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,73
Desv. típ.		0,458
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	4	26,7	26,7	26,7
	Mucho	11	73,3	73,3	100,0
Total		15	100,0	100,0	

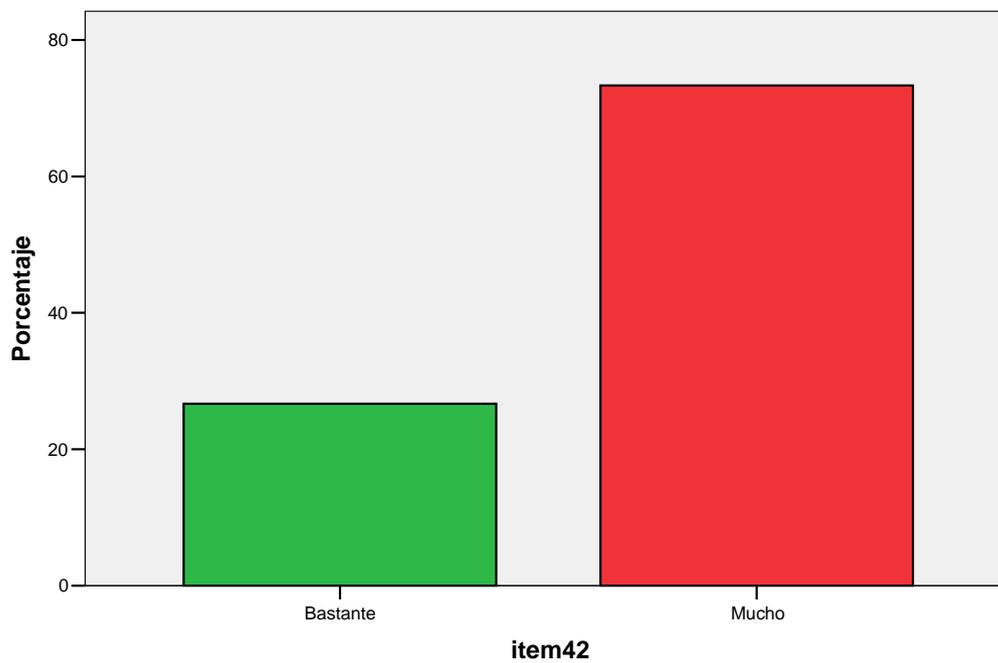


## Ítem 42: Capacidad para la toma de decisiones.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,73
Desv. típ.		0,458
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	4	26,7	26,7	26,7
	Mucho	11	73,3	73,3	100,0
Total		15	100,0	100,0	

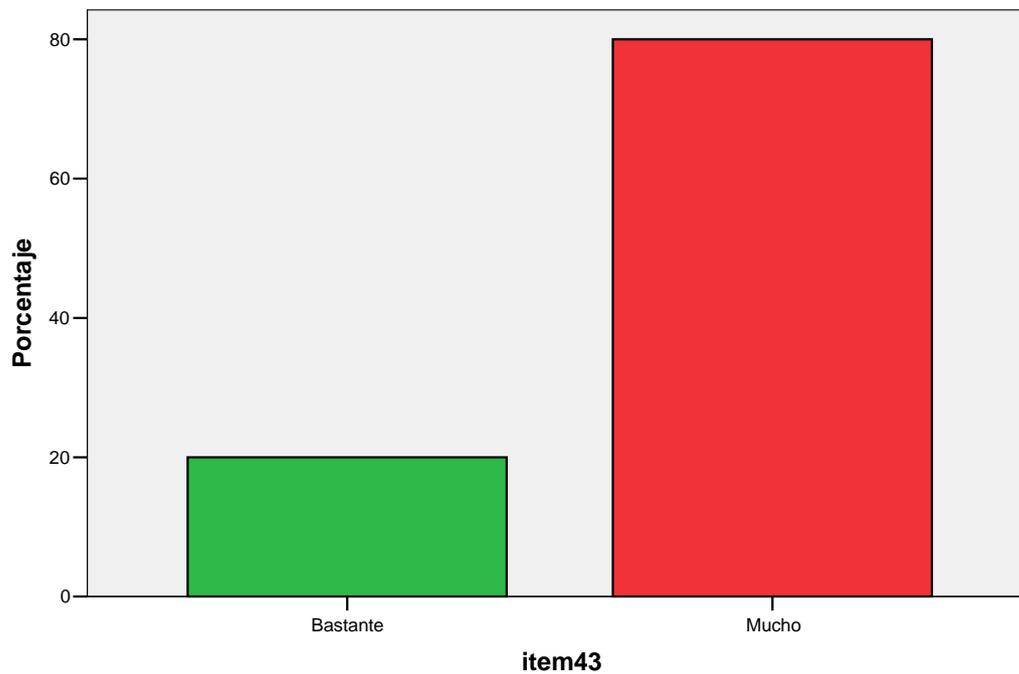


### Ítem 43: Aptitudes para trabajar en equipo.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,80
Desv. típ.		0,414
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	3	20,0	20,0	20,0
	Mucho	12	80,0	80,0	100,0
Total		15	100,0	100,0	

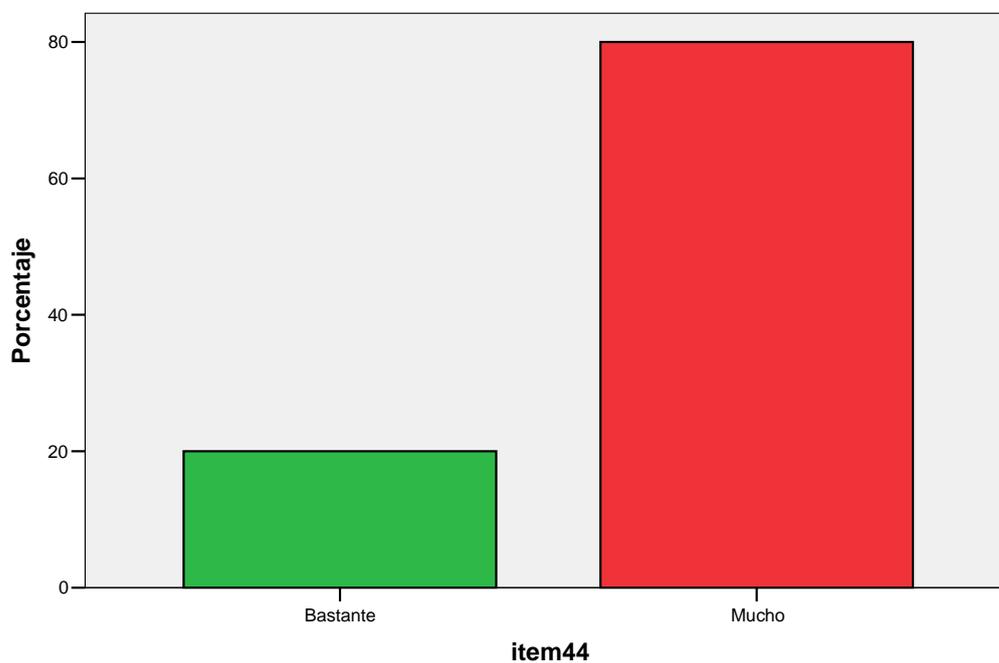


## Ítem 44: Aptitudes para trabajar en grupos multidisciplinares.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,80
Desv. típ.		0,414
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	3	20,0	20,0	20,0
	Mucho	12	80,0	80,0	100,0
Total		15	100,0	100,0	

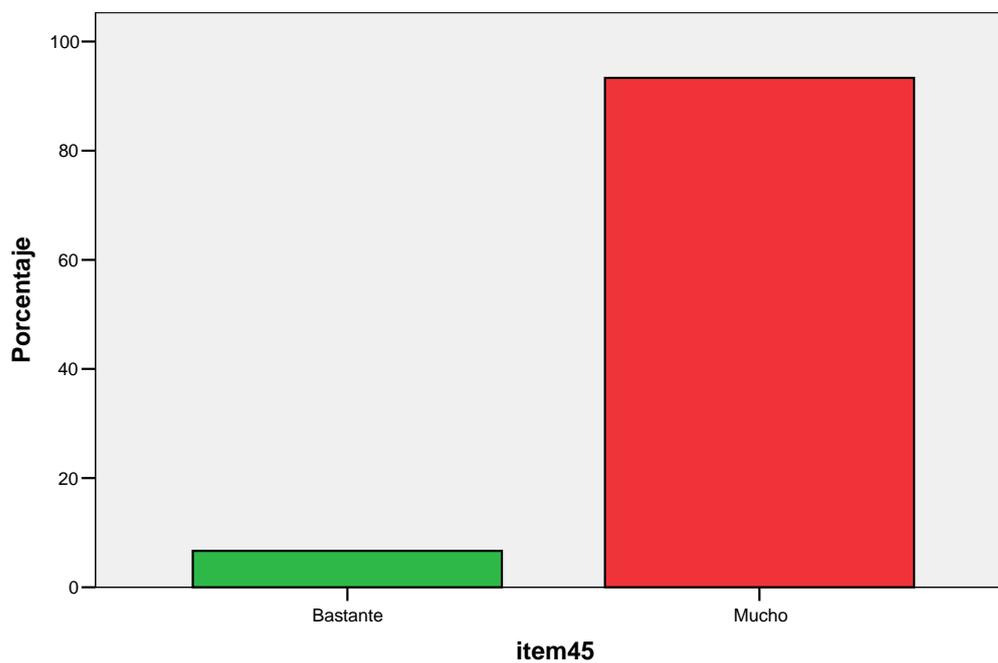


### Ítem 45: Capacidad para trabajar en contextos multiculturales.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,93
Desv. típ.		0,258
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	1	6,7	6,7	6,7
	Mucho	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

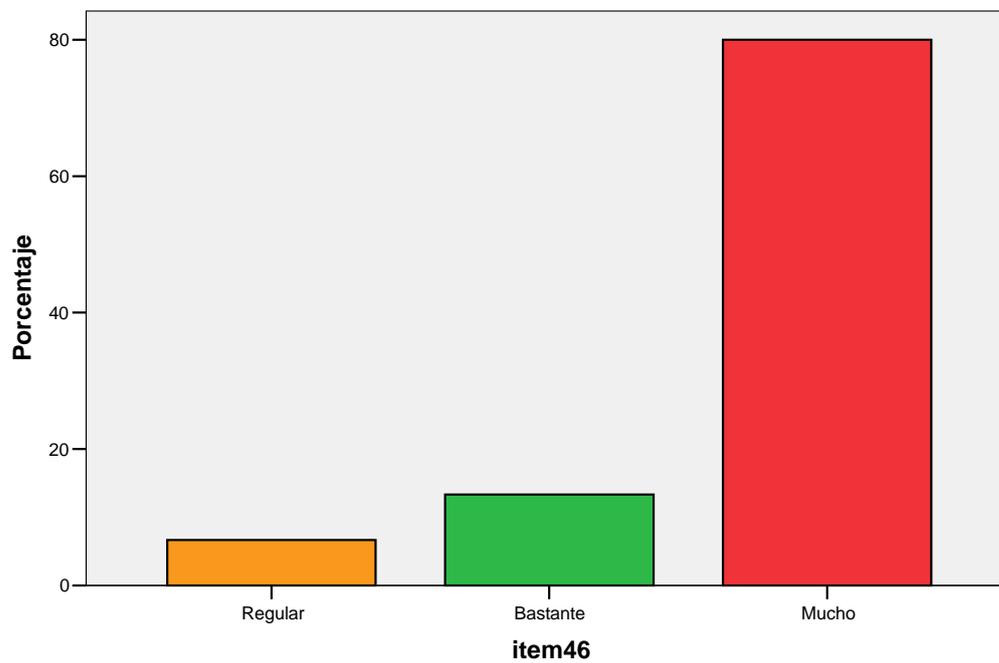


## Ítem 46: Habilidades en las relaciones interpersonales.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,73
Desv. típ.		0,594
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	2	13,3	13,3	20,0
	Mucho	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

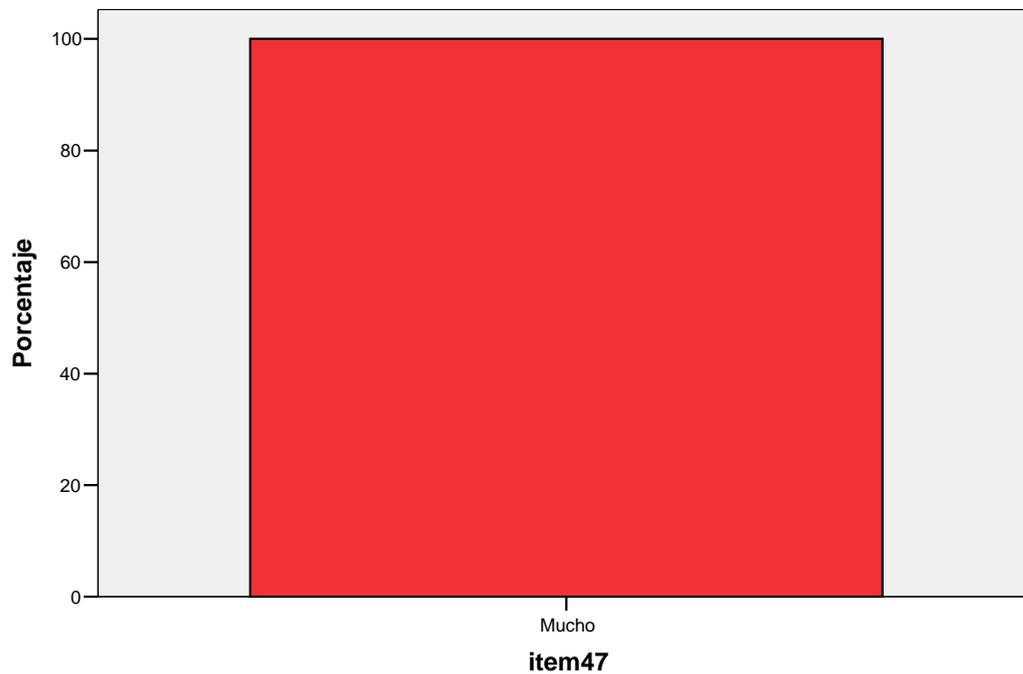


## Ítem 47: Capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		5,00
Desv. típ.		0,000
Mínimo		5
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	15	100,0	100,0	100,0

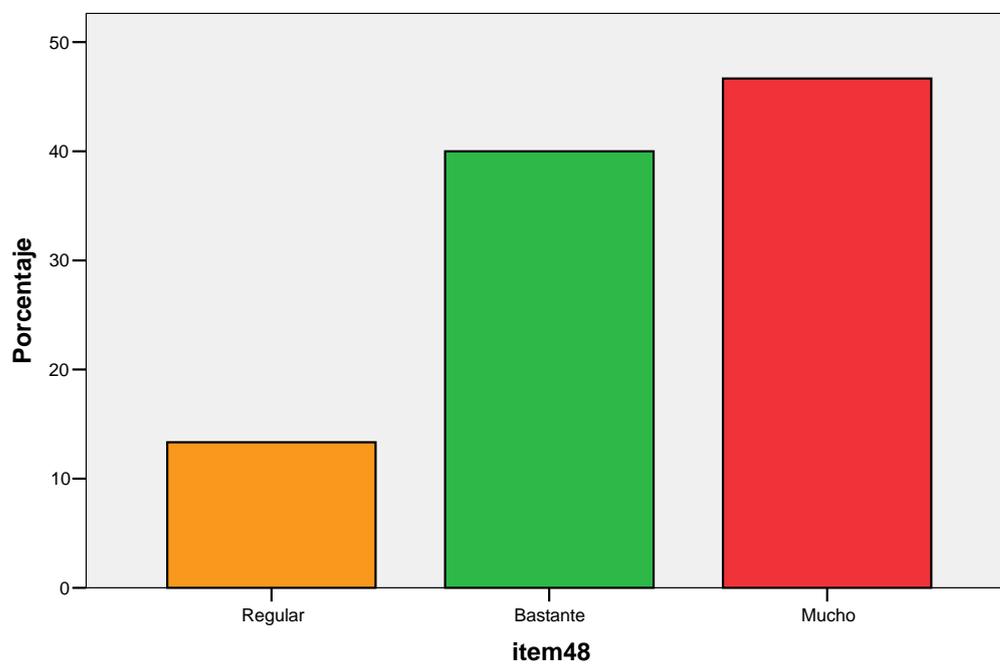


## Ítem 48: Razonamiento crítico.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,33
Desv. típ.		0,724
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	13,3	13,3	13,3
	Bastante	6	40,0	40,0	53,3
	Mucho	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

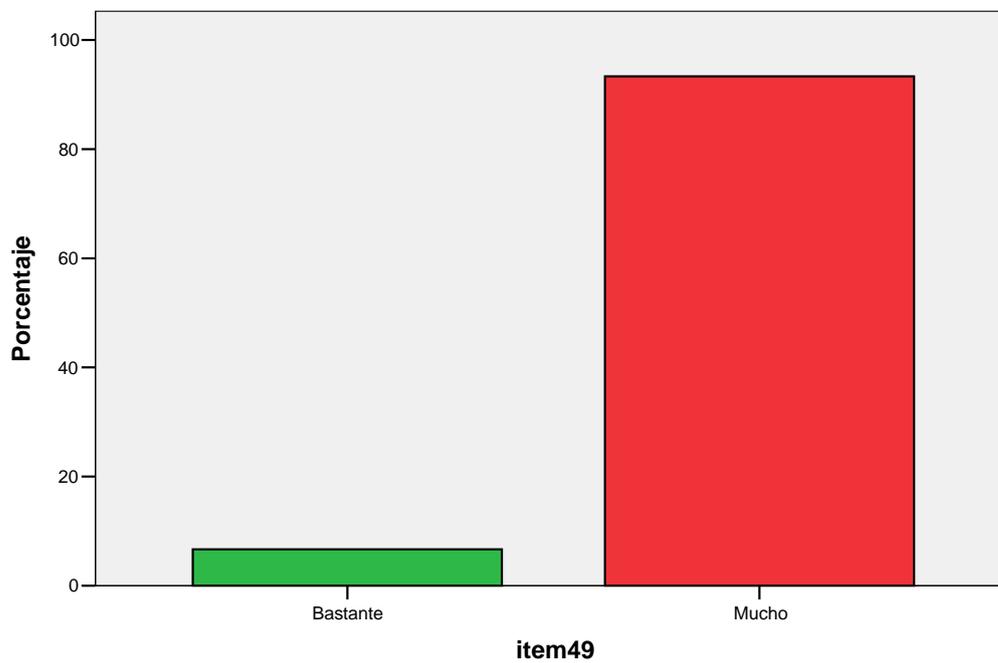


## Ítem 49: Compromiso ético.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,93
Desv. típ.		0,258
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	1	6,7	6,7	6,7
	Mucho	14	93,3	93,3	100,0
Total		15	100,0	100,0	

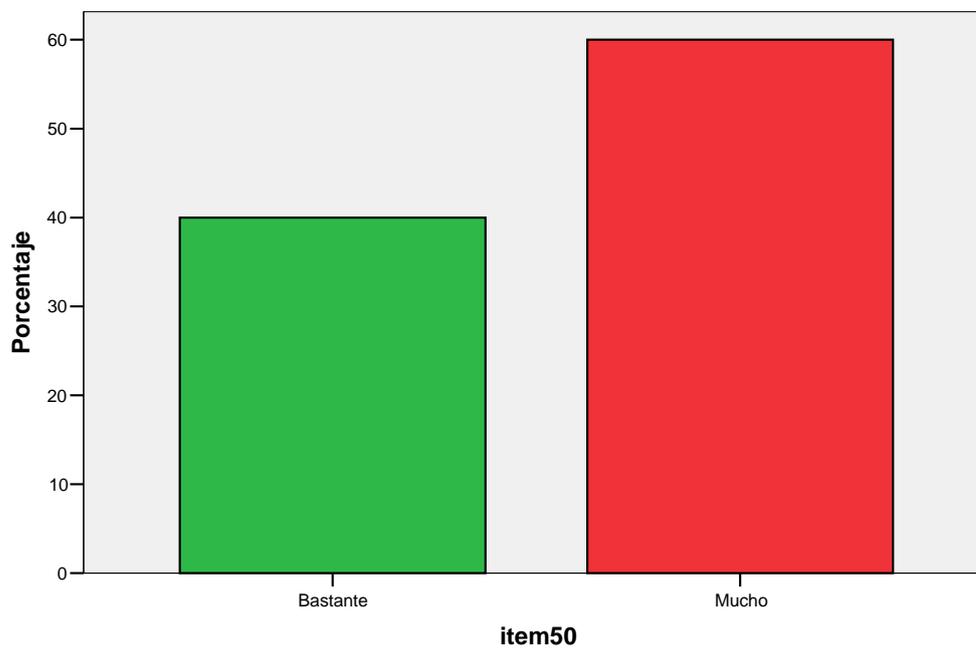


## Ítem 50: Aprendizaje autónomo.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,60
Desv. típ.		0,507
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	6	40,0	40,0	40,0
	Mucho	9	60,0	60,0	100,0
Total		15	100,0	100,0	

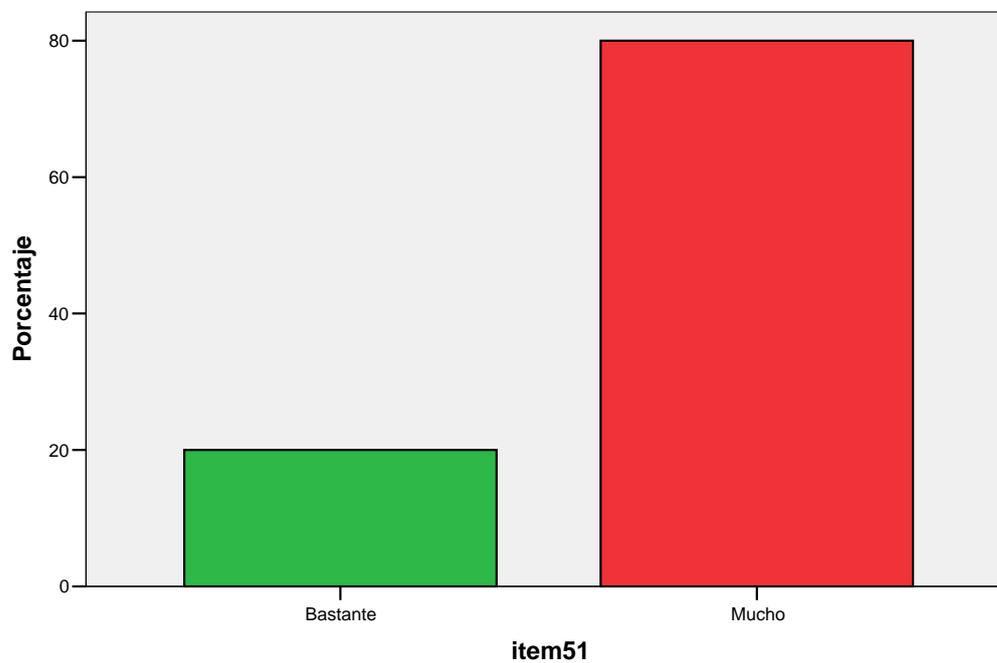


## Ítem 51: Adaptación a las nuevas situaciones.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,80
Desv. típ.		0,414
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	3	20,0	20,0	20,0
	Mucho	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

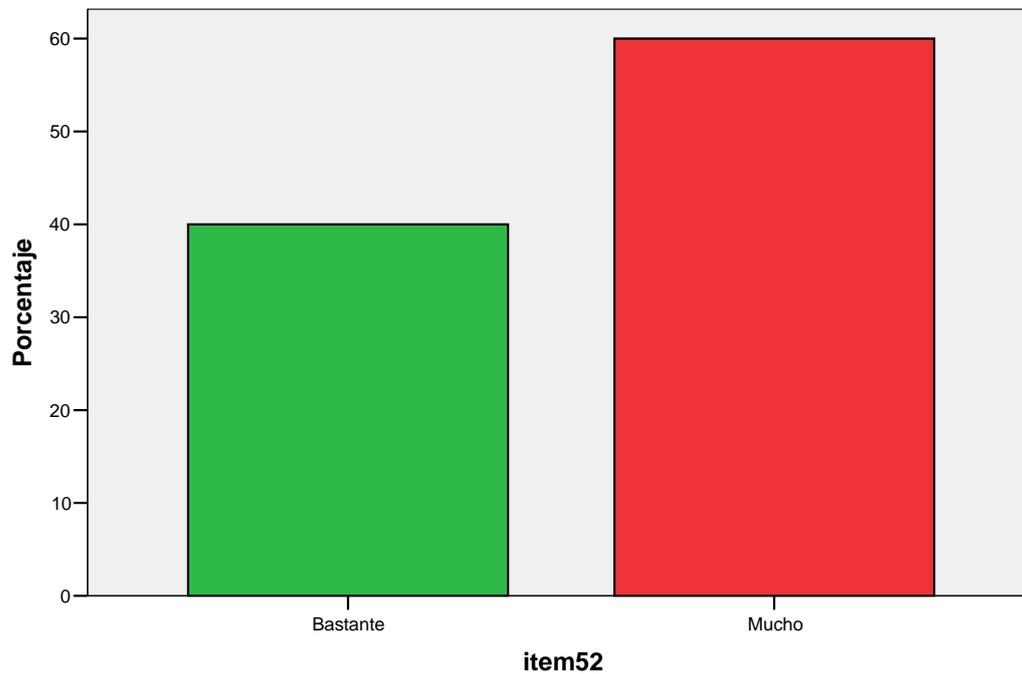


## Ítem 52: Creatividad.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,60
Desv. típ.		0,507
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	6	40,0	40,0	40,0
	Mucho	9	60,0	60,0	100,0
Total		15	100,0	100,0	

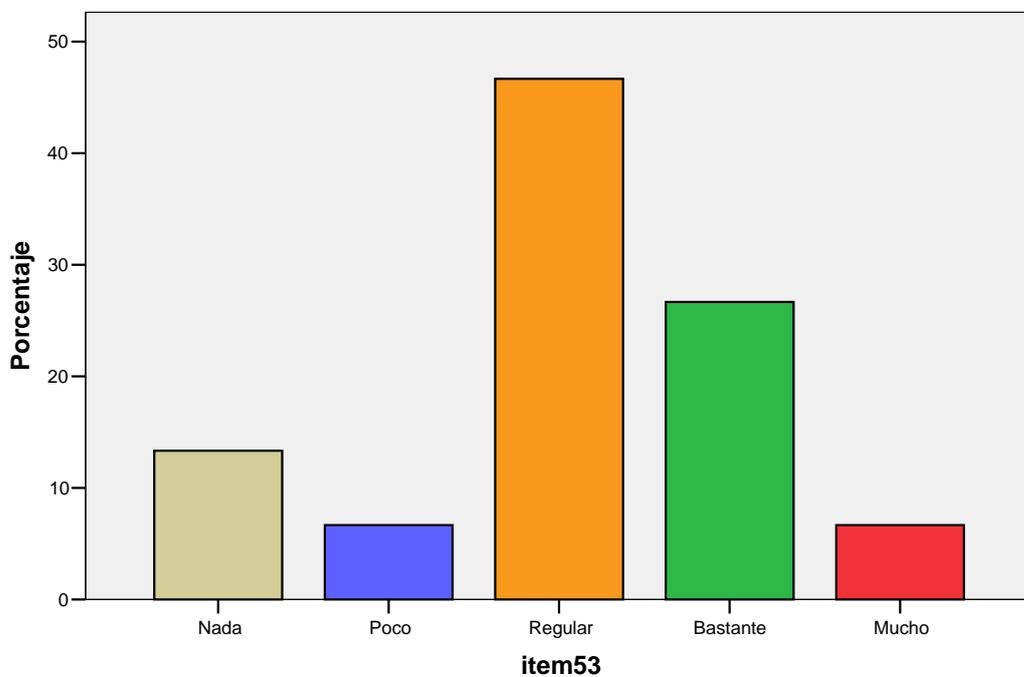


## Ítem 53: Liderazgo.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3,07
Desv. típ.		1,100
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	13,3	13,3	13,3
	Poco	1	6,7	6,7	20,0
	Regular	7	46,7	46,7	66,7
	Bastante	4	26,7	26,7	93,3
	Mucho	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

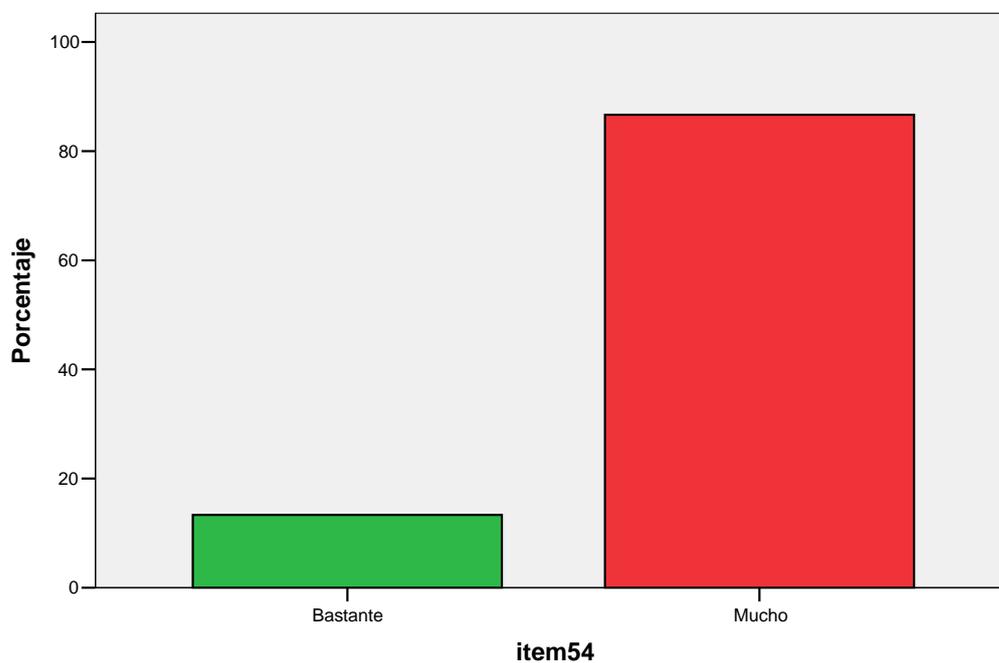


## Ítem 54: Conocimiento de otras culturas.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,87
Desv. típ.		0,352
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	13,3	13,3	13,3
	Mucho	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	



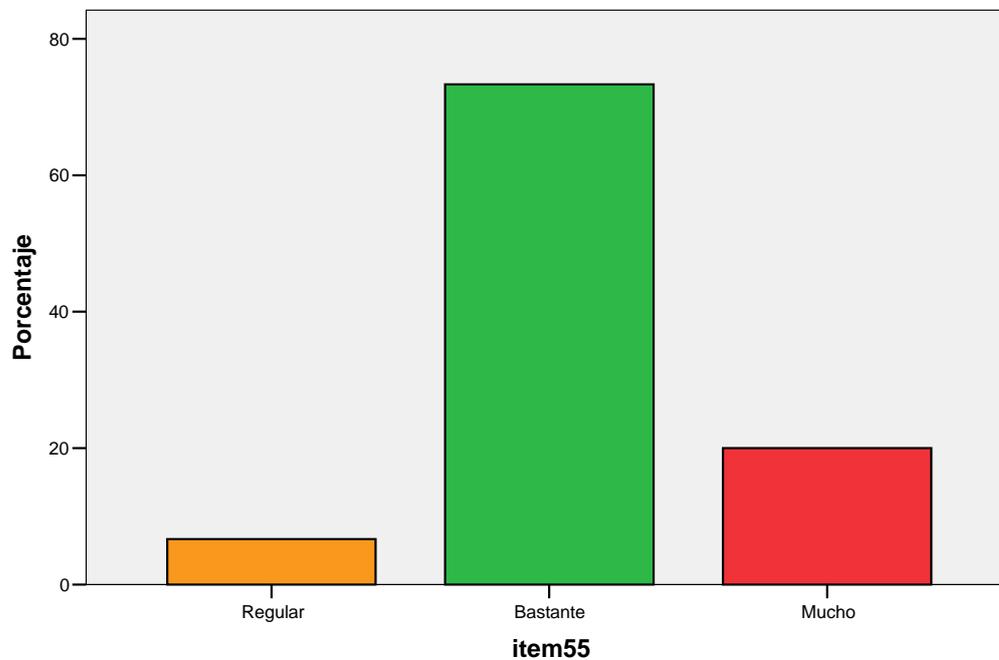
## 7.6. Competencias profesionales específicas

### Ítem 55: Conocer fundamentos teóricos que puedan orientar las pautas de acción.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,13
Desv. típ.		0,516
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	11	73,3	73,3	80,0
	Mucho	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

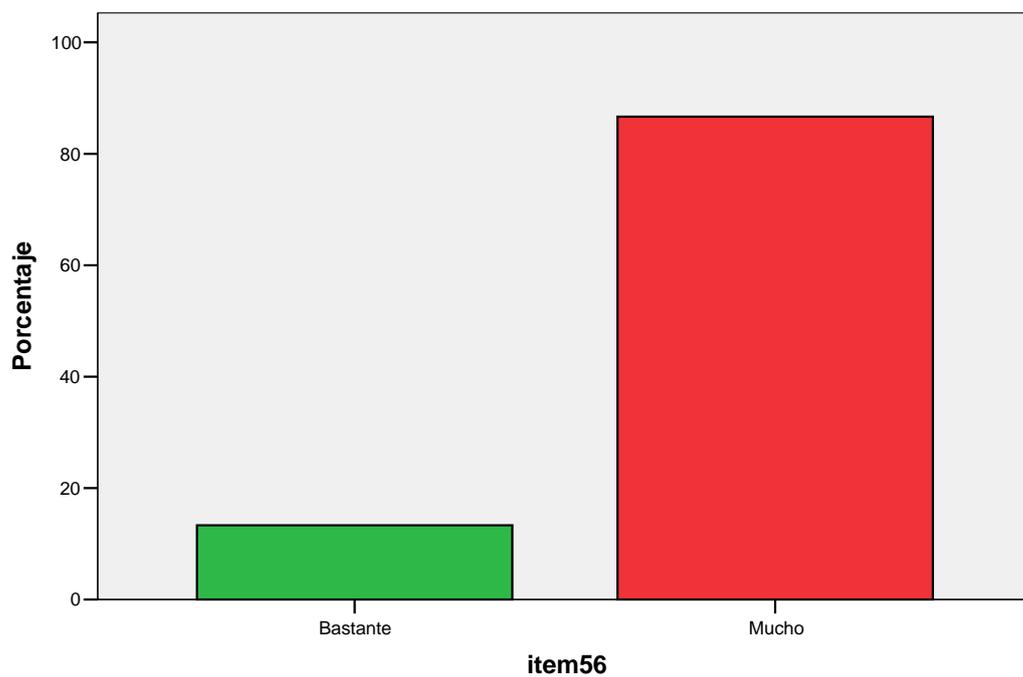


## Ítem 56: Conocer el contexto de intervención.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,87
Desv. típ.		0,352
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	13,3	13,3	13,3
	Mucho	13	86,7	86,7	100,0
Total		15	100,0	100,0	

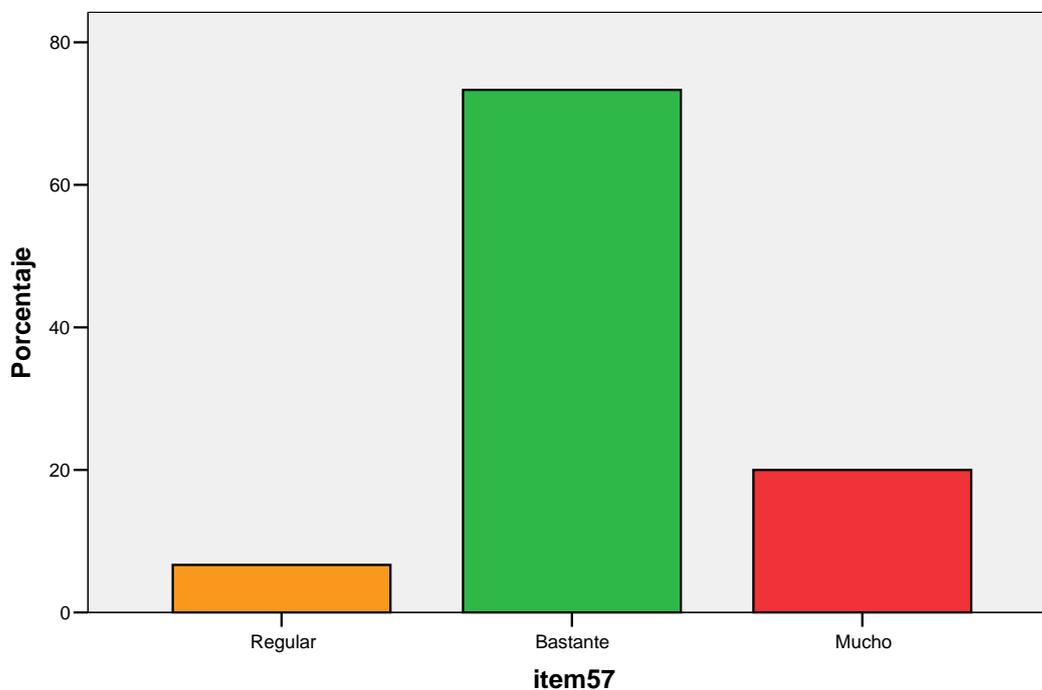


## Ítem 57: Conocer los Servicios Sociales.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,13
Desv. típ.		0,516
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	11	73,3	73,3	80,0
	Mucho	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

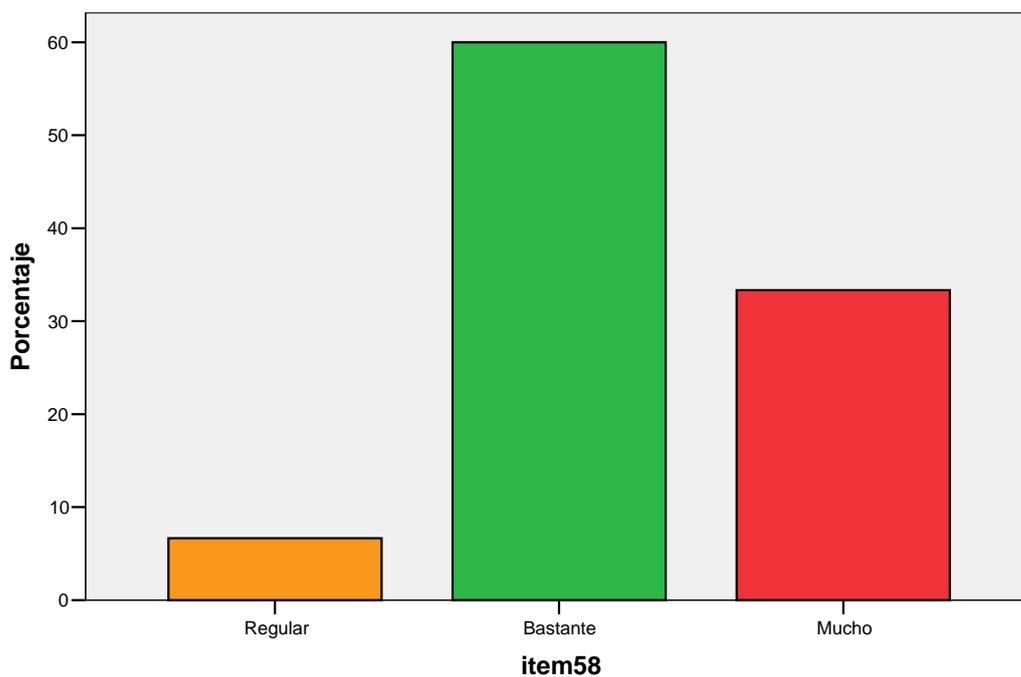


## Ítem 58: Conocer la legislación sobre inmigración.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,27
Desv. típ.		0,594
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	9	60,0	60,0	66,7
	Mucho	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

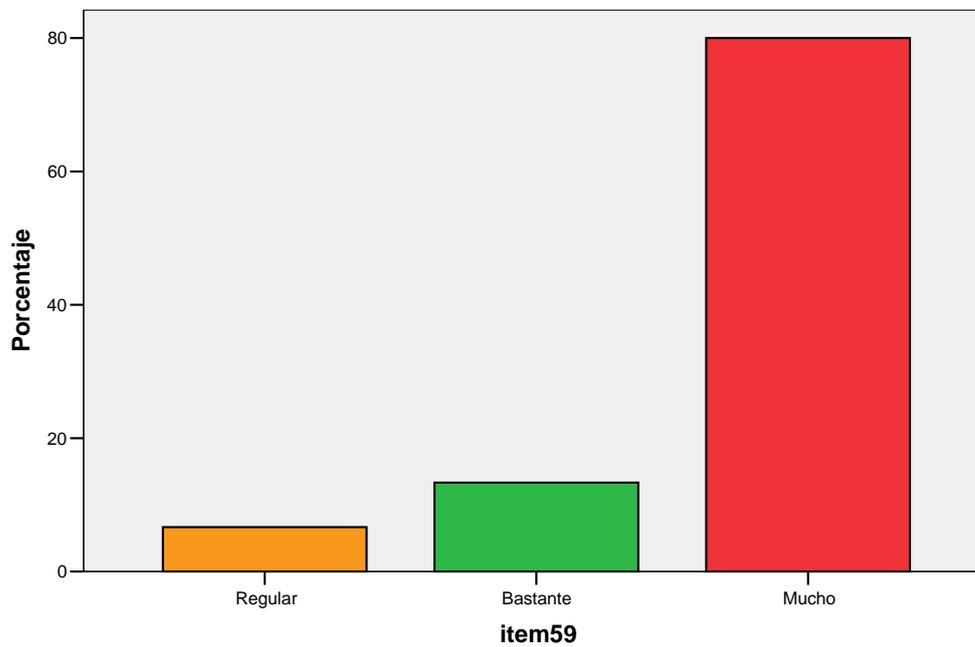


## Ítem 59: Conocer los diferentes tipos de inadaptación social.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,73
Desv. típ.		0,594
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	2	13,3	13,3	20,0
	Mucho	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

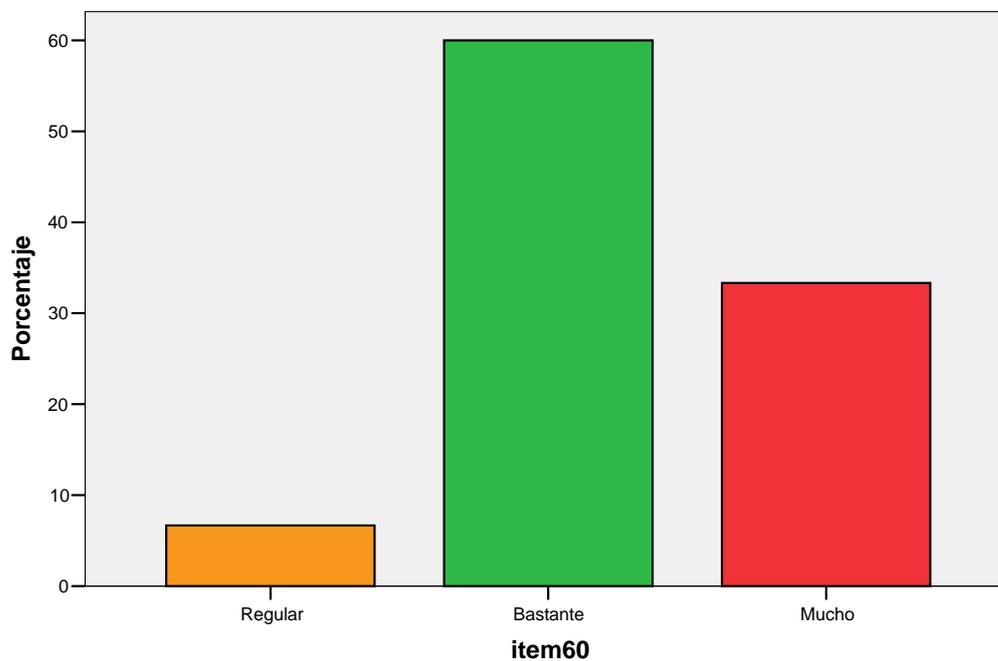


## Ítem 60: Conocer las políticas de Bienestar Social.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,27
Desv. típ.		0,594
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	9	60,0	60,0	66,7
	Mucho	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

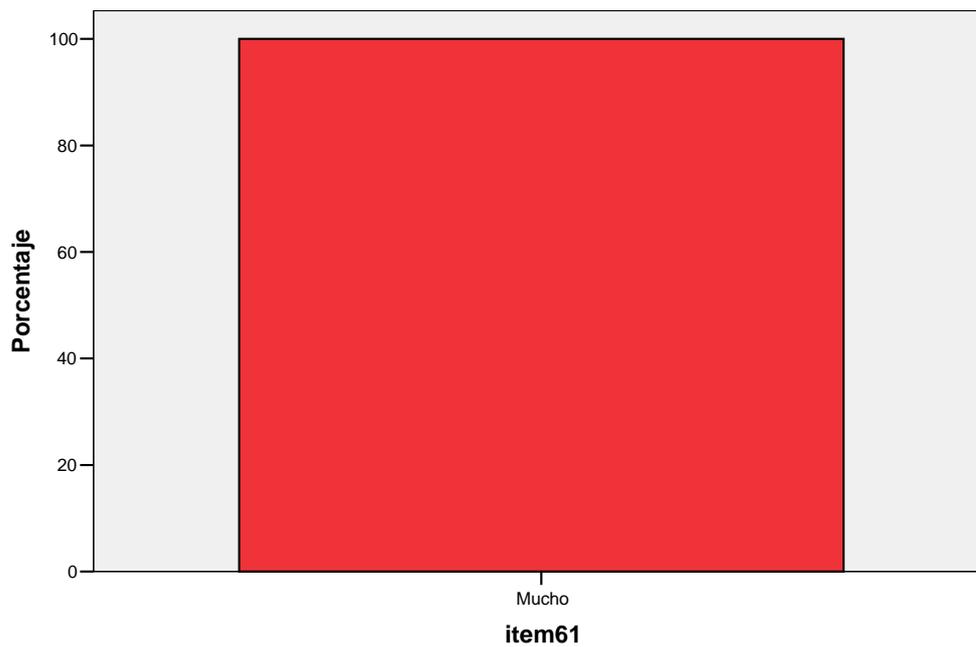


## Ítem 61: Conocer estrategias y métodos de intervención.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		5,00
Desv. típ.		0,000
Mínimo		5
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	15	100,0	100,0	100,0

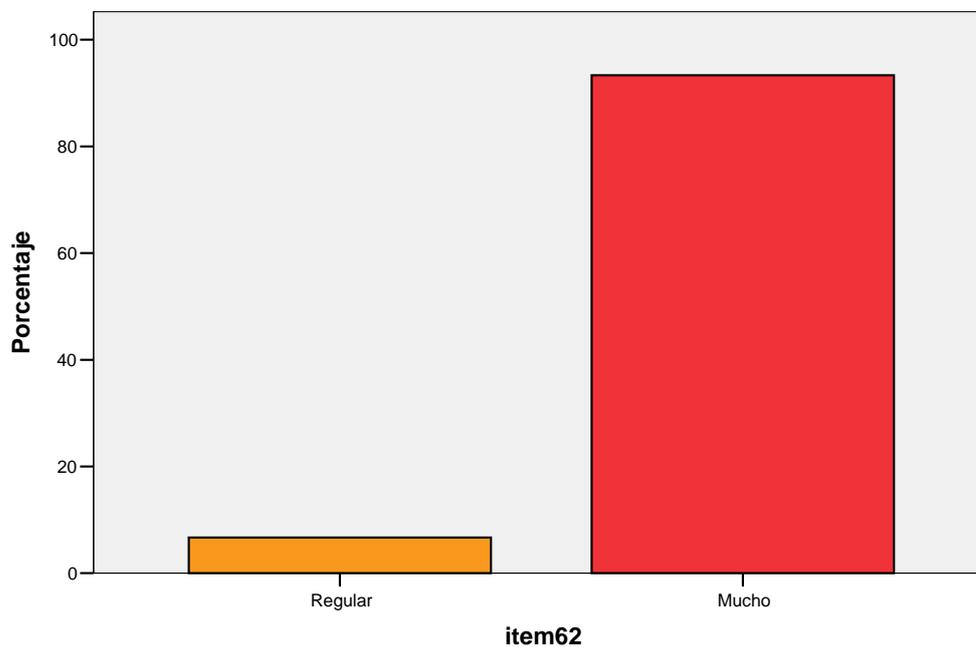


## Ítem 62: Conocer procesos de orientación personal y laboral.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,87
Desv. típ.		0,516
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Mucho	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

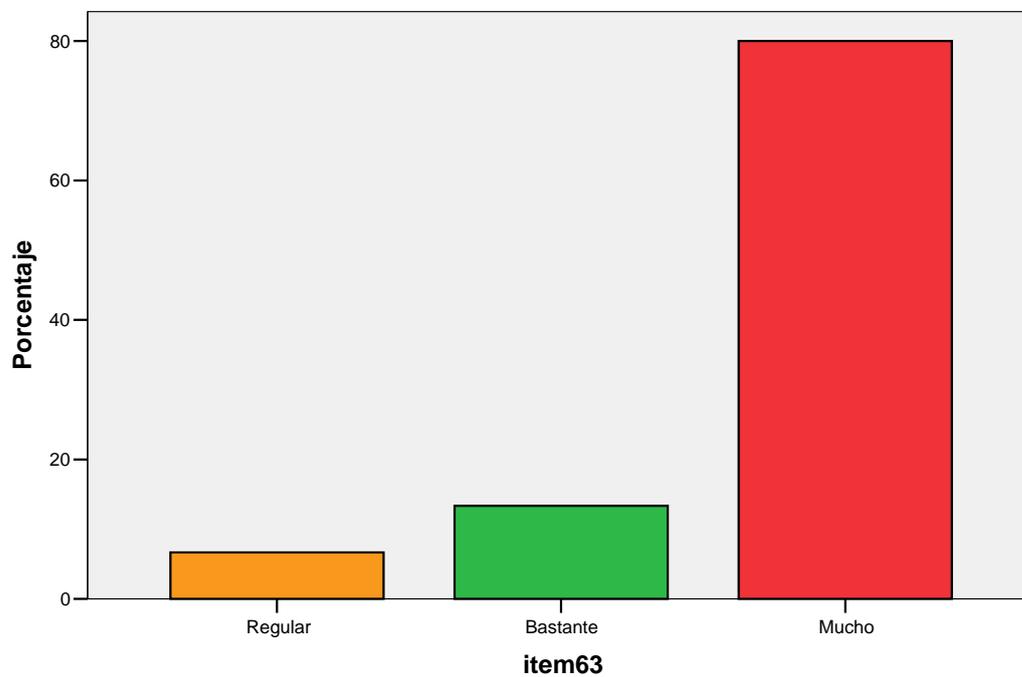


### Ítem 63: Conocer instrumentos de evaluación.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,73
Desv. típ.		0,594
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	2	13,3	13,3	20,0
	Mucho	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

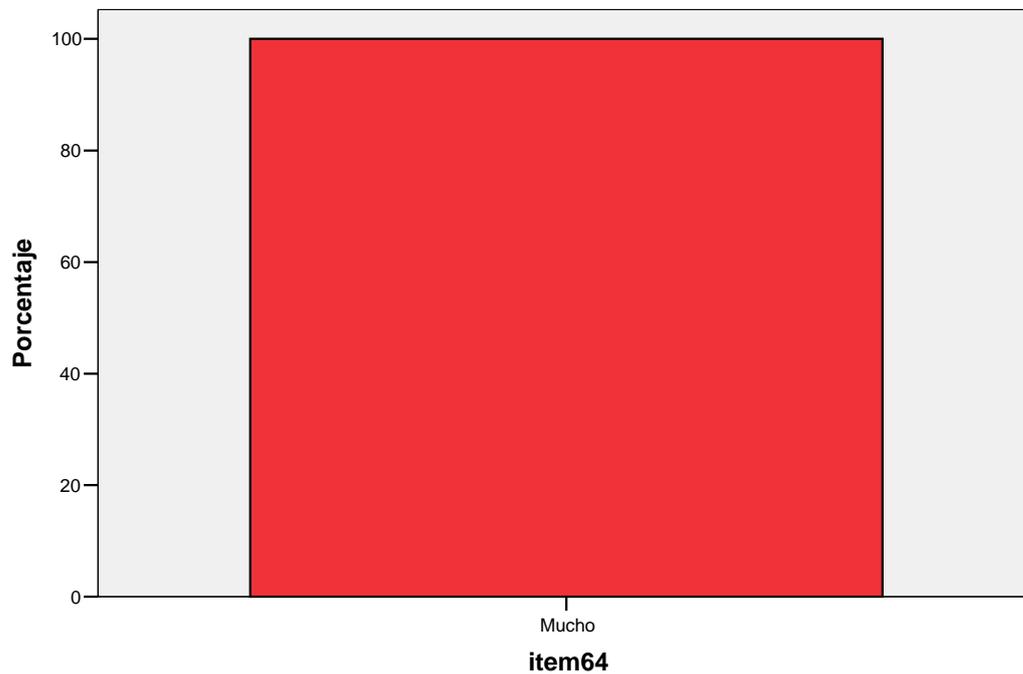


## Ítem 64: Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		5,00
Desv. típ.		0,000
Mínimo		5
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	15	100,0	100,0	100,0

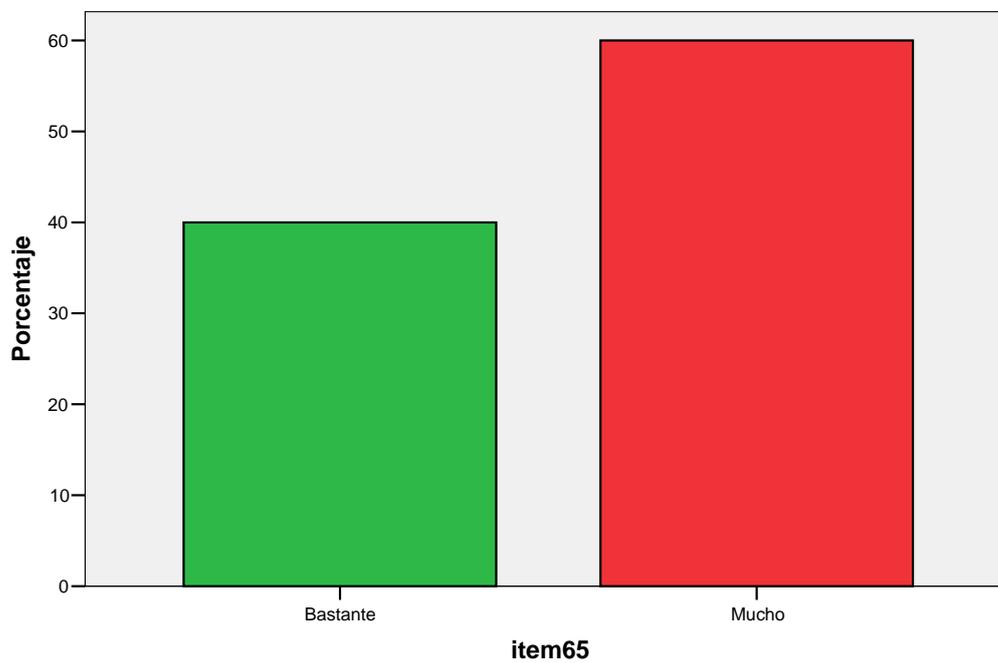


### Ítem 65: Favorecer procesos de participación y acción comunitaria.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,60
Desv. típ.		0,507
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	6	40,0	40,0	40,0
	Mucho	9	60,0	60,0	100,0
Total		15	100,0	100,0	

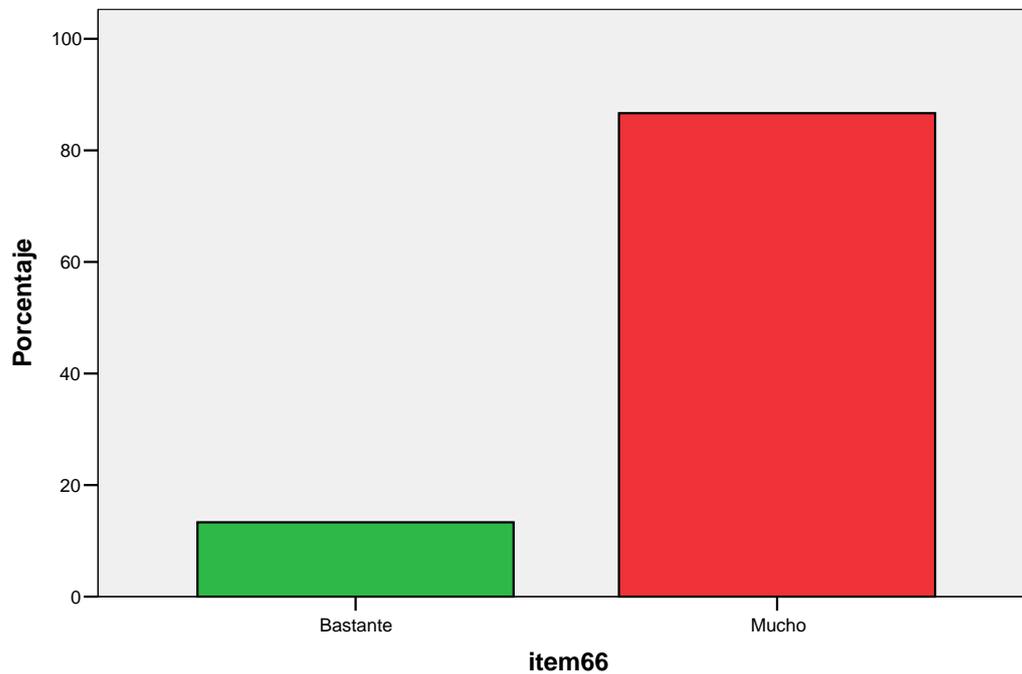


## Ítem 66: Ejercer de mediador para resolver conflictos.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,87
Desv. típ.		0,352
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	13,3	13,3	13,3
	Mucho	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

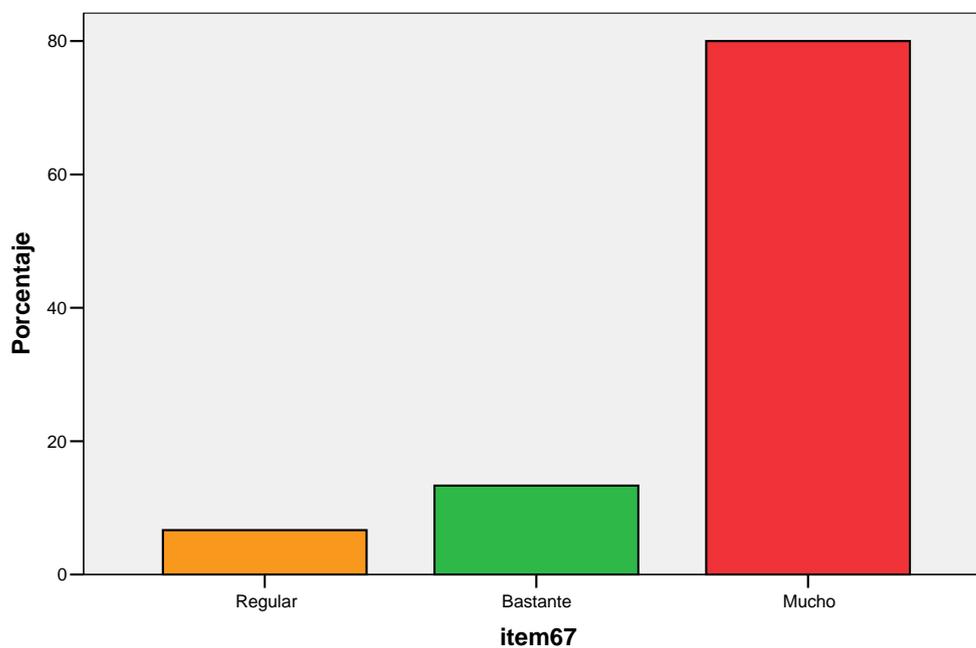


## Ítem 67: Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,73
Desv. típ.		0,594
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	2	13,3	13,3	20,0
	Mucho	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

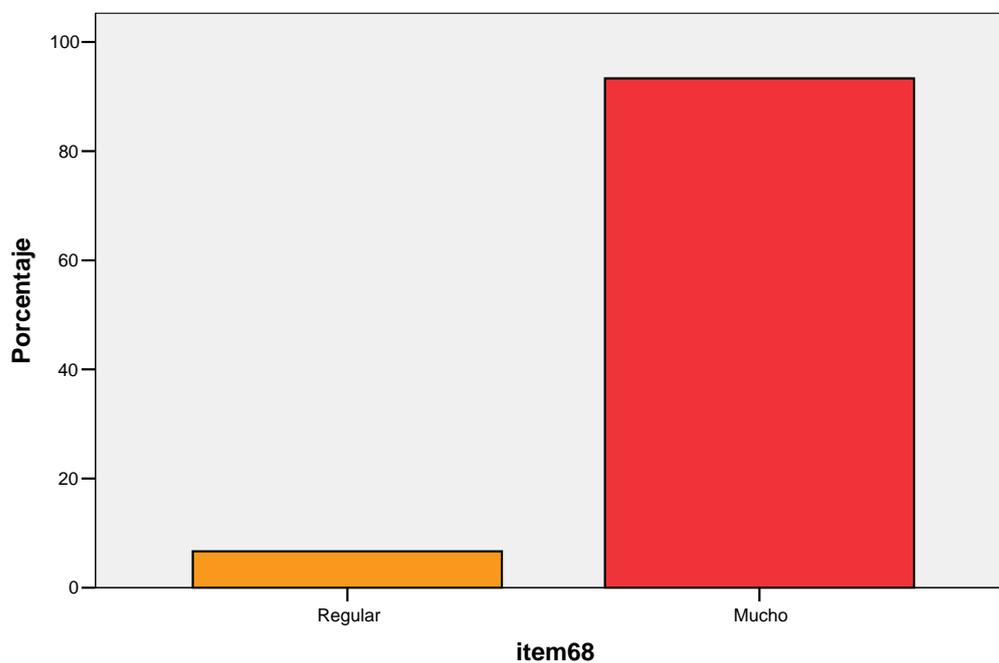


## Ítem 68: Organizar y gestionar proyectos de intervención comunitaria.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,87
Desv. típ.		0,516
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Mucho	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

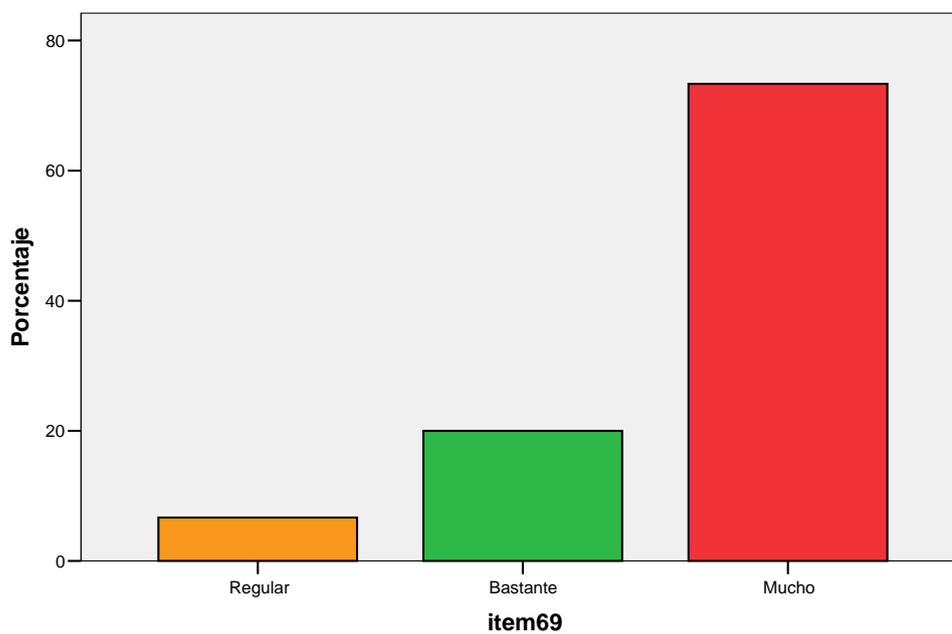


## Ítem 69: Saber aplicar estrategias de dinámica de grupos.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,67
Desv. típ.		0,617
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	1	6,7	6,7	6,7
	Bastante	3	20,0	20,0	26,7
	Mucho	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

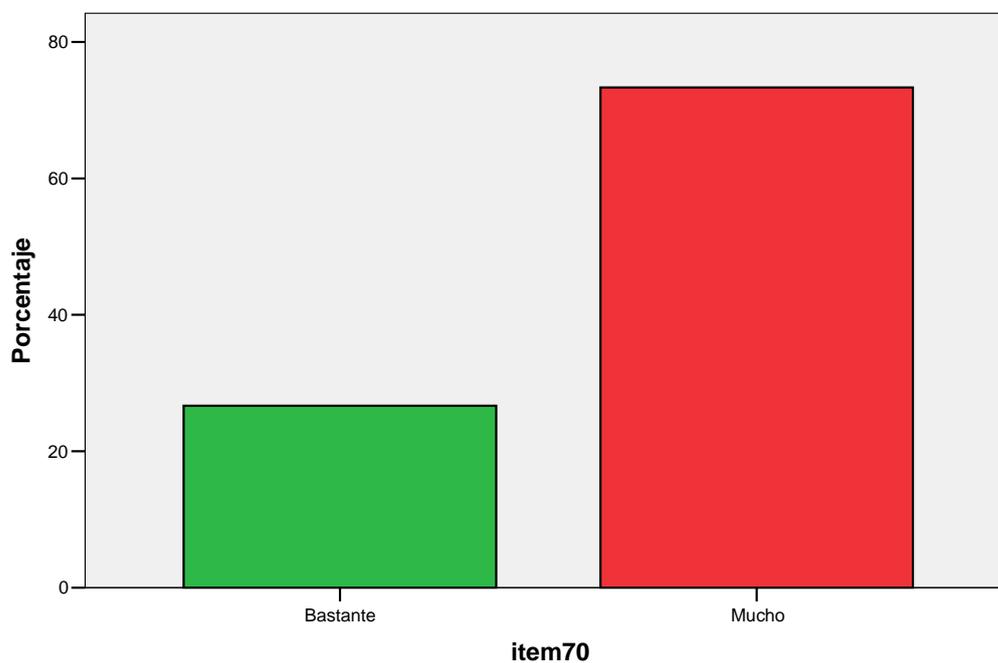


## Ítem 70: Usar técnicas de motivación.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,73
Desv. típ.		0,458
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	4	26,7	26,7	26,7
	Mucho	11	73,3	73,3	100,0
Total		15	100,0	100,0	

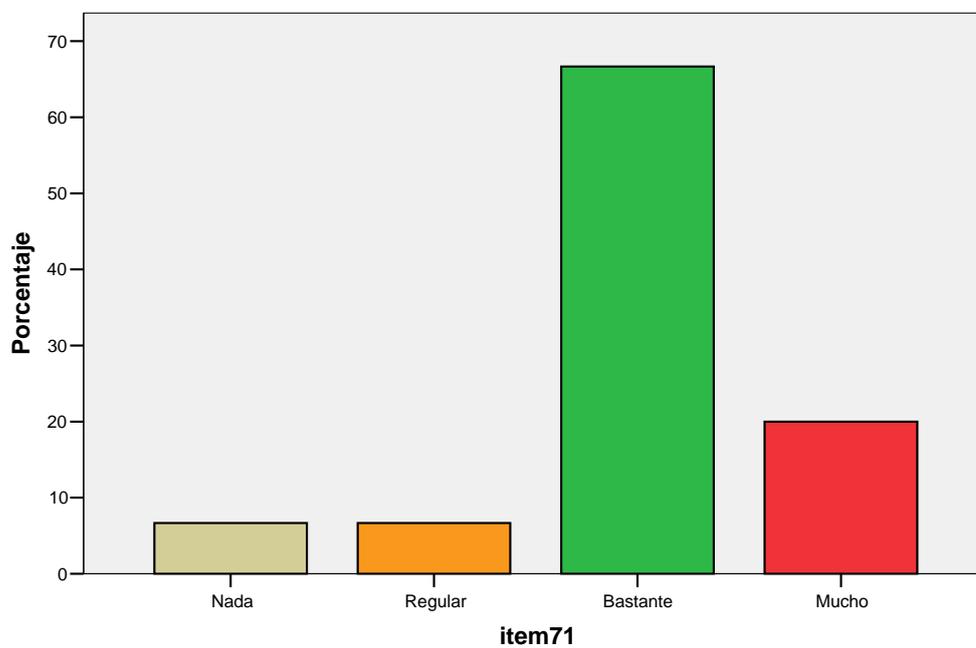


## Ítem 71: Conocer varios idiomas.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3,93
Desv. típ.		0,961
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	6,7	6,7	6,7
	Regular	1	6,7	6,7	13,3
	Bastante	10	66,7	66,7	80,0
	Mucho	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

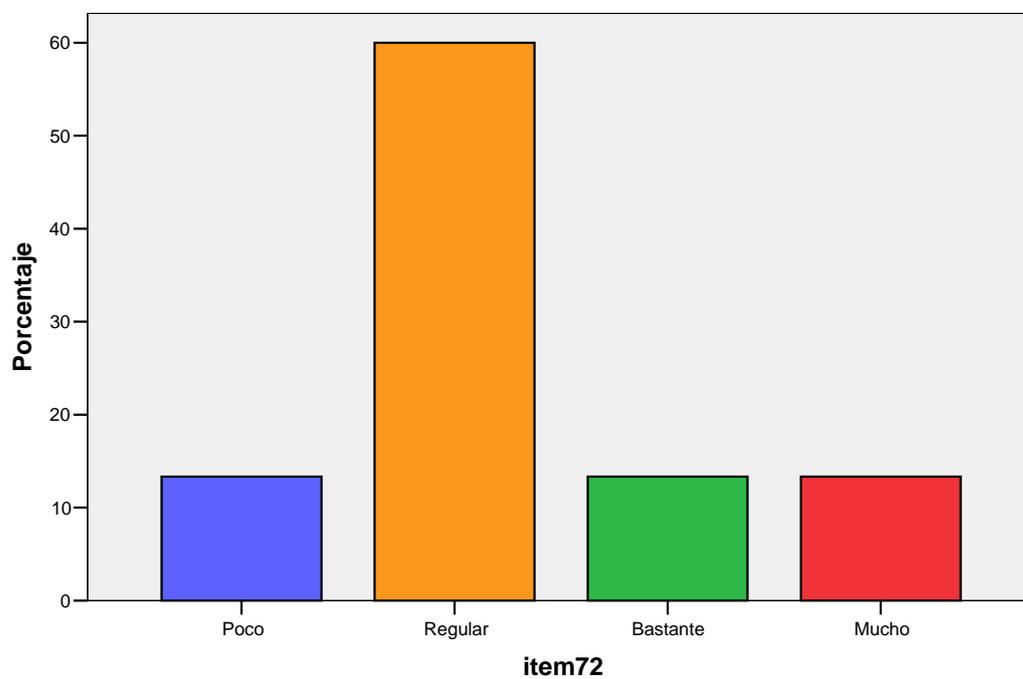


## Ítem 72: Desempeñar labores de líder del grupo.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3,27
Desv. típ.		0,884
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	13,3	13,3	13,3
	Regular	9	60,0	60,0	73,3
	Bastante	2	13,3	13,3	86,7
	Mucho	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

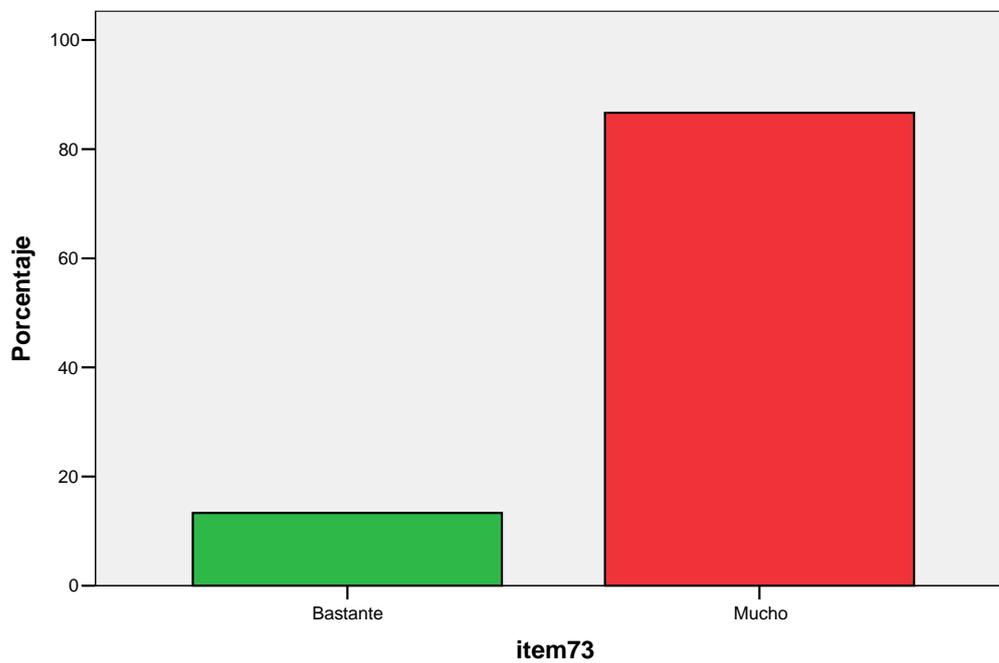


## Ítem 73: Trabajar multidisciplinarmente.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,87
Desv. típ.		0,352
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	13,3	13,3	13,3
	Mucho	13	86,7	86,7	100,0
Total		15	100,0	100,0	

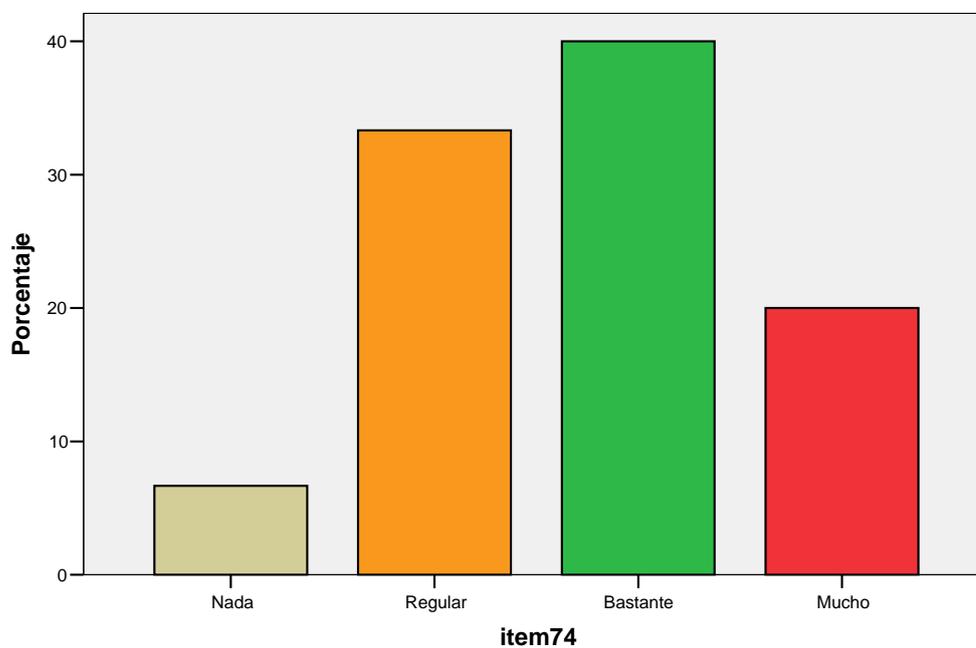


## Ítem 74: Resolver aspectos burocráticos (papeleo).

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3,67
Desv. típ.		1,047
Mínimo		1
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	6,7	6,7	6,7
	Regular	5	33,3	33,3	40,0
	Bastante	6	40,0	40,0	80,0
	Mucho	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

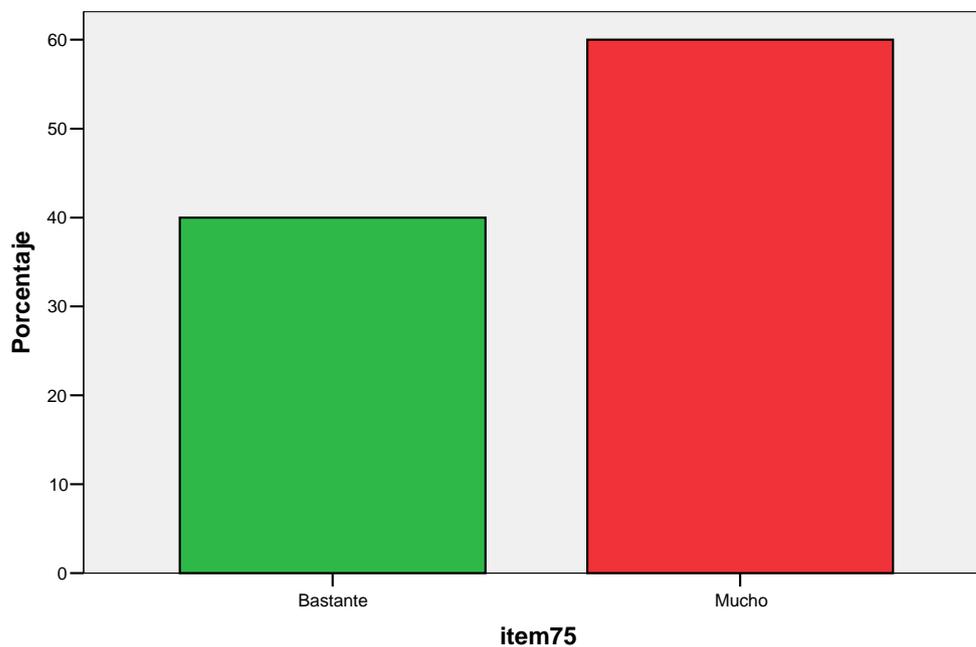


## Ítem 75: Saber acceder a los recursos sociales.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,60
Desv. típ.		0,507
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	6	40,0	40,0	40,0
	Mucho	9	60,0	60,0	100,0
Total		15	100,0	100,0	

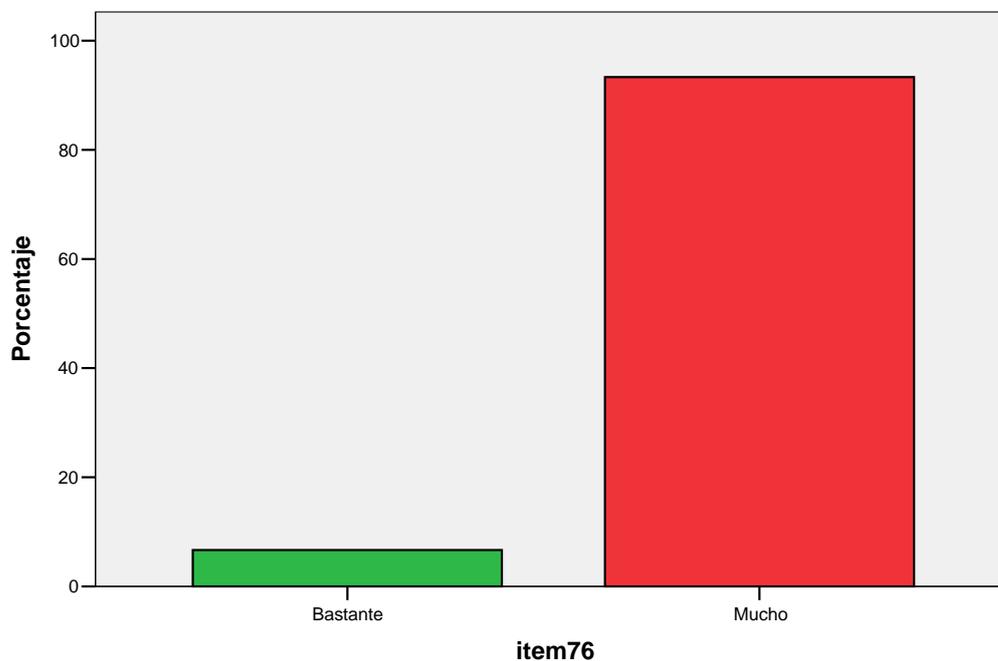


## Ítem 76: Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación intercultural.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,93
Desv. típ.		0,258
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	1	6,7	6,7	6,7
	Mucho	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

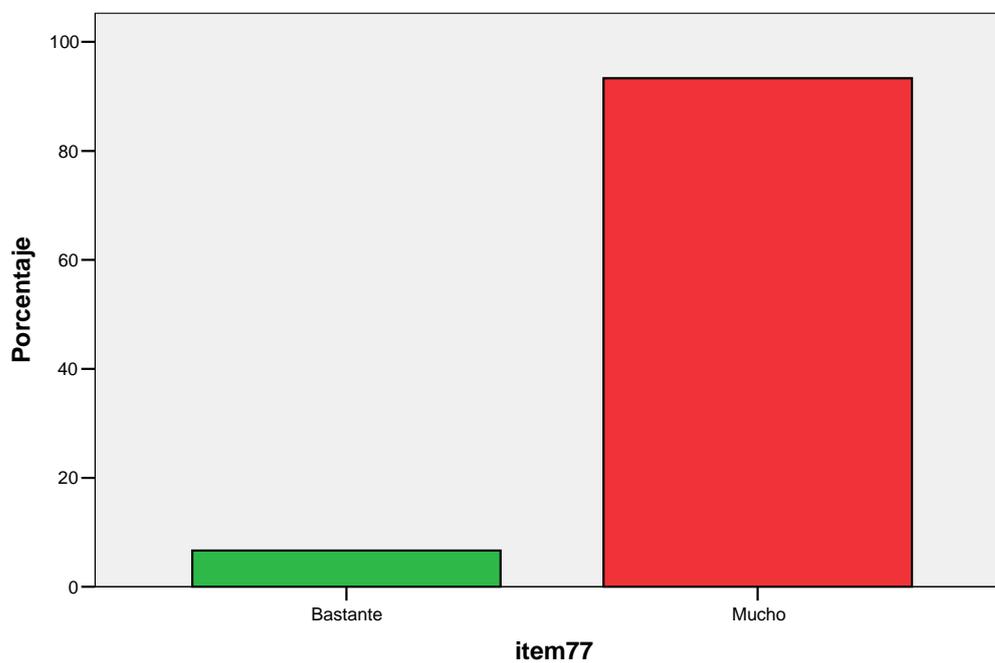


## Ítem 77: Emplear técnicas de negociación y consenso.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,93
Desv. típ.		0,258
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	1	6,7	6,7	6,7
	Mucho	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

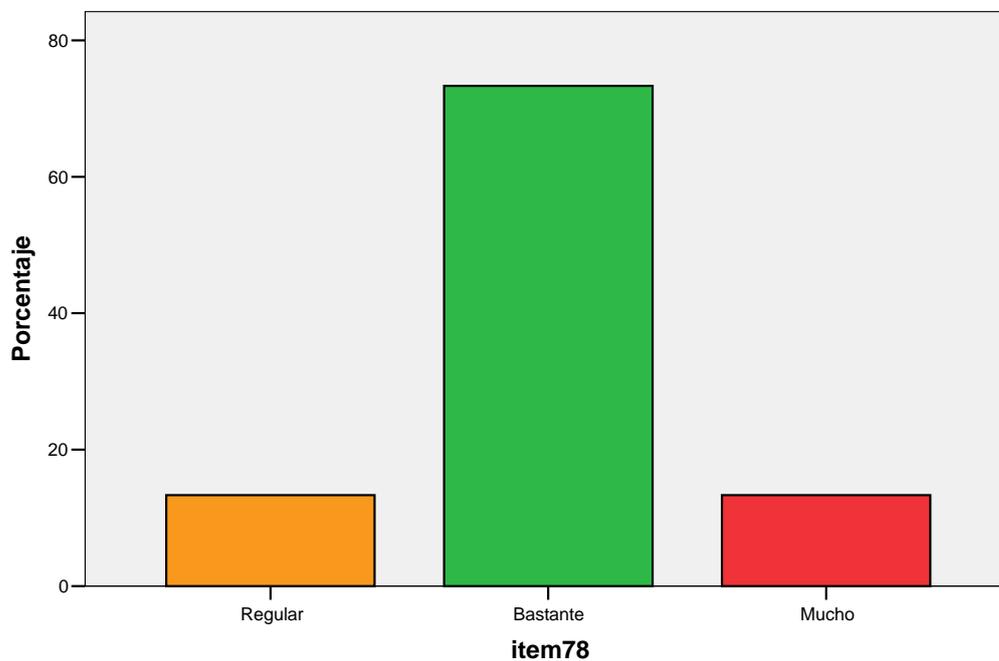


## Ítem 78: Saber ejecutar programas diseñados por otros profesionales.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,00
Desv. típ.		0,535
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	13,3	13,3	13,3
	Bastante	11	73,3	73,3	86,7
	Mucho	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

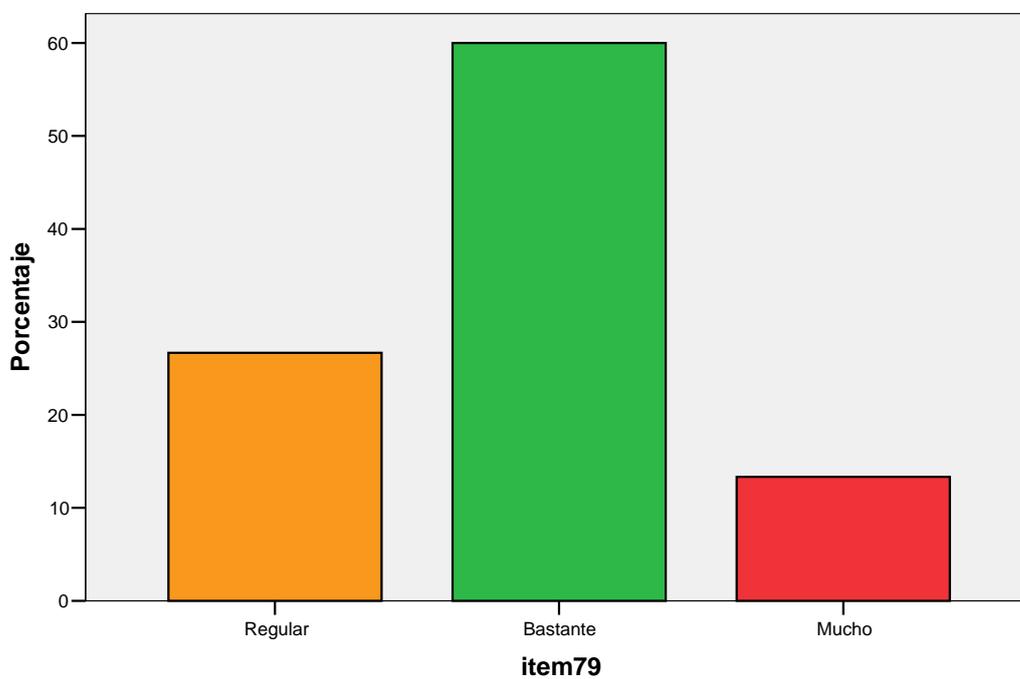


## Ítem 79: Confeccionar herramientas de trabajo.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3,87
Desv. típ.		0,640
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	4	26,7	26,7	26,7
	Bastante	9	60,0	60,0	86,7
	Mucho	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

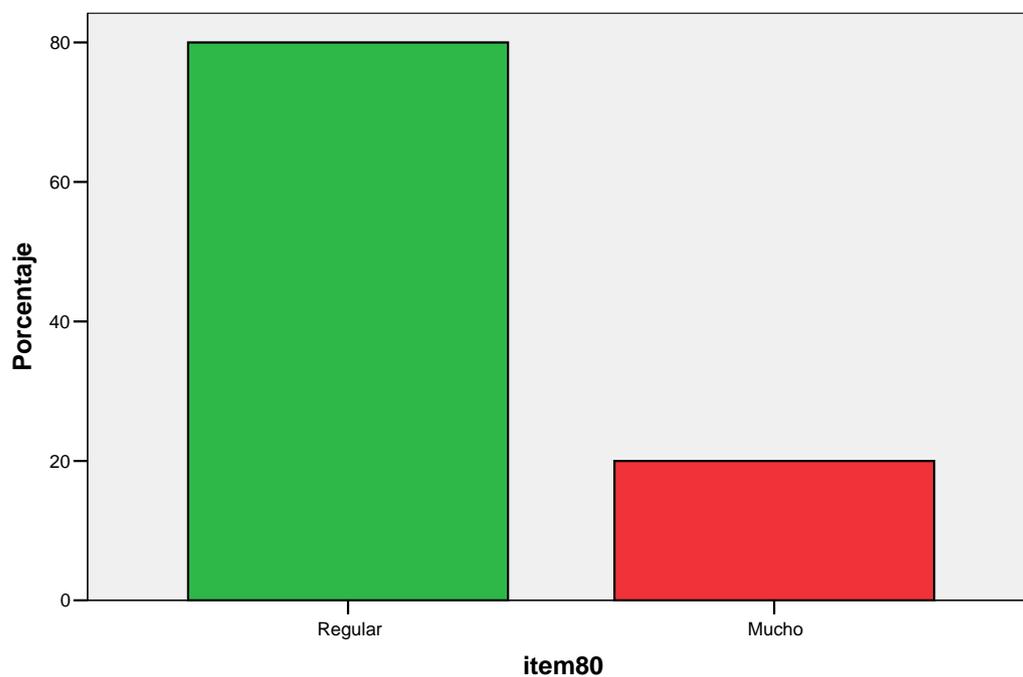


## Ítem 80: Colaborar y asesorar en programas de los medios de comunicación.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3,40
Desv. típ.		0,828
Mínimo		3
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	12	80,0	80,0	80,0
	Mucho	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

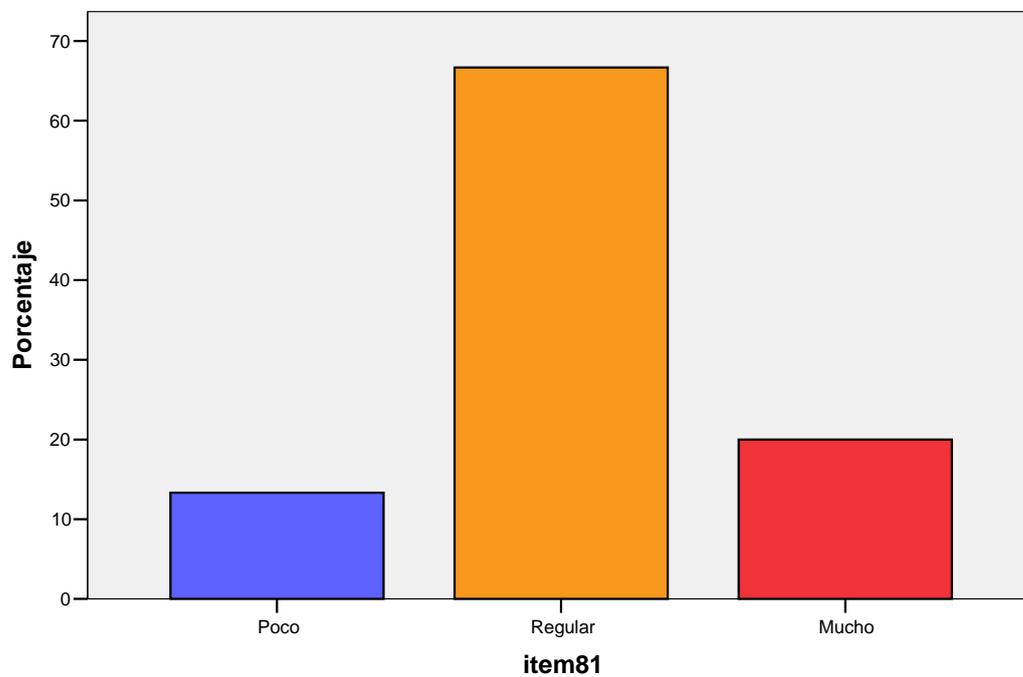


## Ítem 81: Confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3,27
Desv. típ.		0,961
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	13,3	13,3	13,3
	Regular	10	66,7	66,7	80,0
	Mucho	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

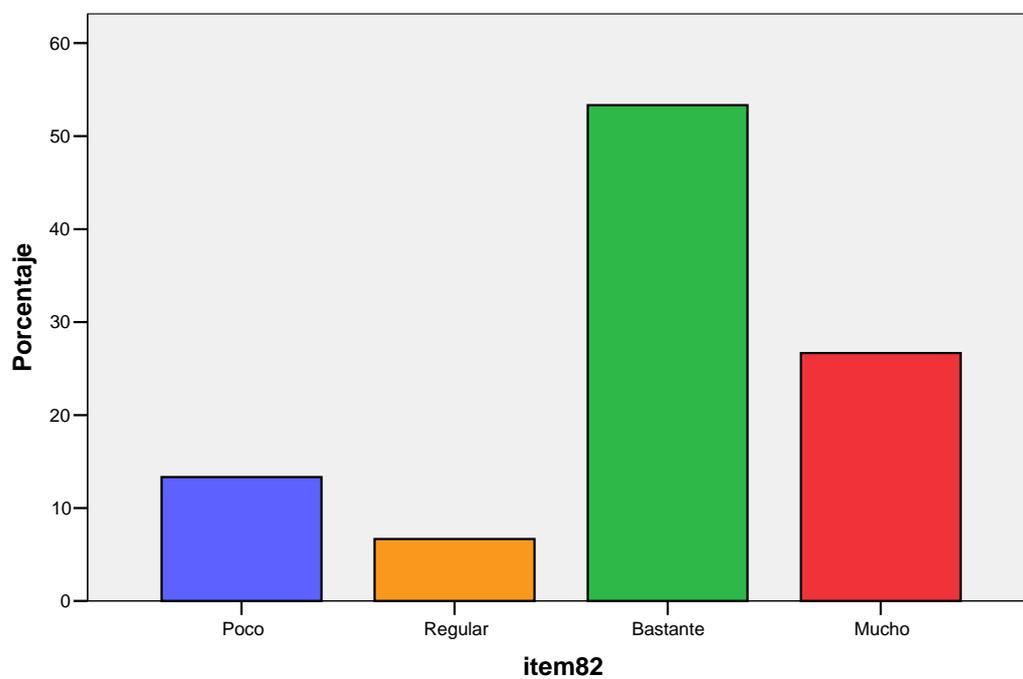


## Ítem 82: Enseñar español para extranjeros.

### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		3,93
Desv. típ.		0,961
Mínimo		2
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	13,3	13,3	13,3
	Regular	1	6,7	6,7	20,0
	Bastante	8	53,3	53,3	73,3
	Mucho	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

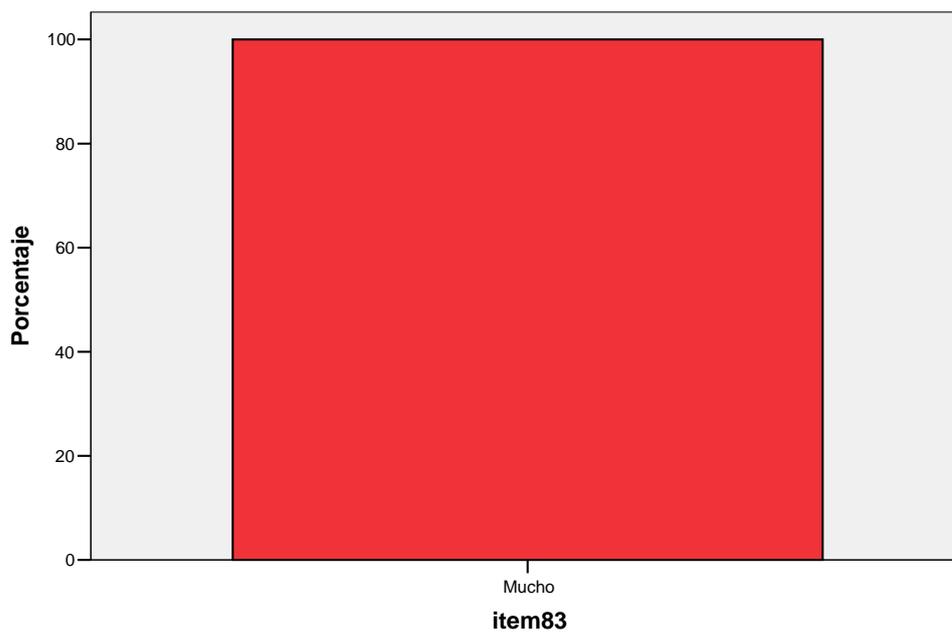


### Ítem 83: Trabajar procesos de construcción de la identidad.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		5,00
Desv. típ.		0,000
Mínimo		5
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	15	100,0	100,0	100,0

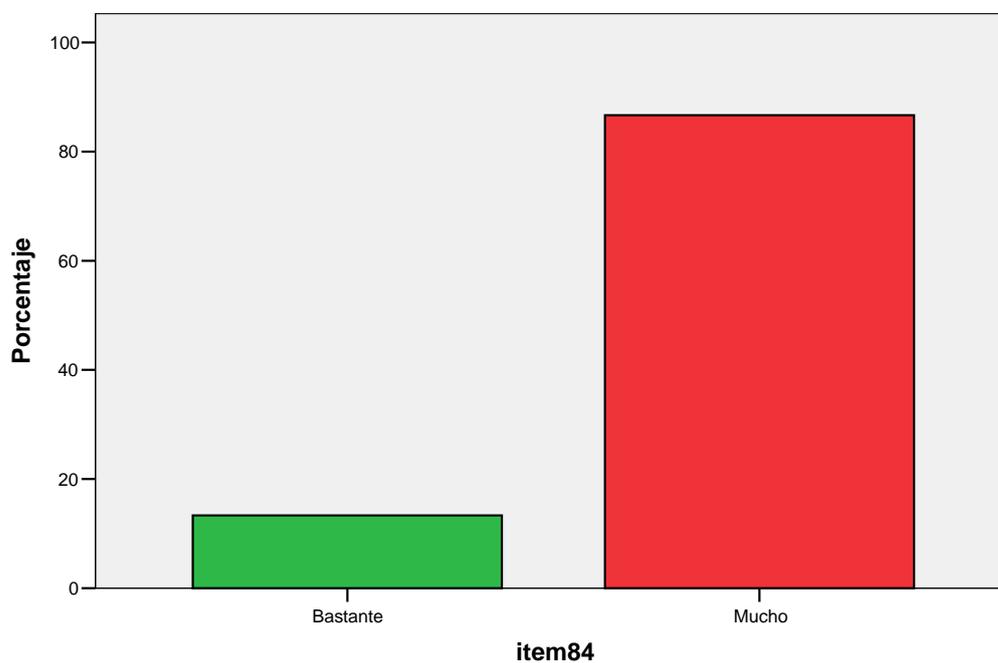


### Ítem 84: Conocer categorías socioculturales de diferentes zonas del mundo.

#### Estadísticos

N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		4,87
Desv. típ.		0,352
Mínimo		4
Máximo		5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	2	13,3	13,3	13,3
	Mucho	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	



## **8. Análisis descriptivo de los datos estadísticos referidos al colectivo de educadores sociales**

### **8. 1. Cuestiones generales**

El 20% del colectivo de profesionales encuestados son educadores sociales que trabajan directamente con las personas inmigrantes (28% si atendemos sólo a los diplomados). El 80% de los educadores sociales encuestados considera que la formación recibida en la diplomatura ha sido muy adecuada o bastante adecuada para desarrollar su trabajo con garantías. Sólo un 13,3% dice que ha sido regular y un 6,7% que ha sido escasa.

Pero esta satisfacción con la formación recibida no deja al colectivo de educadores sociales contento con su bagaje profesional, porque el 80% asegura haber realizado cursos u otras modalidades de formación relacionados directamente con la atención a personas inmigrantes. Esta constante actualización nos parece muy positiva, pero, aún siendo muy alto el porcentaje, no entendemos a ese 20% que no ha realizado cursos de actualización. Será una pregunta que haremos en las entrevistas porque ese 20% supone que uno de cada cinco educadores no está interesado en su formación continua, aunque también podría ser que la oferta formativa no sea todo lo interesante que debiera ser.

Los educadores sociales, que también en su gran mayoría están interesados en realizar cursos de formación continua, no parecen sin embargo estar muy interesados por las novedades resultantes del proceso de Convergencia Europea, pues casi el 90% (86,7%) dice no conocer nada del Libro Blanco sobre el Grado de Pedagogía y Educación Social o conocerlo poco. Sólo un 13,4% dice conocerlo bastante o regular.

El primer salto con respecto a los datos que hemos venido manejando se da en el ítem que habla del tipo de dedicación a las personas inmigrantes. Por primera vez, un colectivo dice dedicarse más a labores educativas que a otras burocráticas. Exactamente, la distinción laboral que hace es la siguiente: 46,7% del tiempo con dedicación a labores educativas, 20% en orientación para el empleo y un 33,3% (todavía un dato revelador,

pues supone un tercio del trabajo) a labores burocráticas. Es decir, los educadores sociales reparten su tiempo entre las labores educativas, la burocracia y la orientación para el empleo. Además, deben considerar también educativa alguna labor burocrática y orientadora (ésta por supuesto) porque el 93,3% cree que su trabajo con personas inmigrantes tiene una función educativa. Esta será una de las cuestiones que debíamos plantear en las entrevistas, pues, de confirmarse, la hipótesis inicial sería válida en todos los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes, excepto en los educadores sociales.

## **8.2. Cuestiones específicas**

Entre los educadores que han contestado con la máxima puntuación (“Mucho”) y la siguiente (“Bastante”) supone el 100% de los encuestados que están interesados en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad. Es un dato interesante porque la actitud de este colectivo es muy positiva en relación a los objetivos propios de la interculturalidad. Pero a continuación surge otra cuestión no menos importante: el 93,3% de los educadores sociales están bastante o muy preocupados por no disponer de conocimientos, habilidades, estrategias, etc. que orienten su labor profesional hacia la filosofía de la interculturalidad. Es decir, otra de las propuestas de nuestra investigación tendría el refrendo de estos datos: dotar a los profesionales que trabajan con personas inmigrantes de elementos básicos de formación. Nuestra propuesta final irá, por tanto, en este sentido.

La actitud positiva del colectivo de educadores sociales ante la interculturalidad sigue en el siguiente ítem de la encuesta, donde, el 80% de estos profesionales dice prestar especial atención en clarificar y unificar los criterios que permitan la aplicación de la interculturalidad. Sólo el 20% no se dedica a esta labor previa.

E igualmente positiva es la predisposición del colectivo de educadores sociales cuando comprobamos que el 100% ha contestado “Mucho” o “Bastante” a la pregunta sobre si se encuentran o no implicados en que la interculturalidad se desarrolle lo mejor posible.

En relación a si el colectivo de educadores sociales conoce metodologías suficientes para afrontar los retos de la interculturalidad, las respuestas pueden estar en contradicción con la preocupación expresada anteriormente. Un 26% dice conocer “Mucho” esas metodologías, el 53,3% “Bastante” y sólo el 20% las conoce “Poco” o “Regular”. Puede que no haya tal contradicción y crean que conocen metodologías suficientes pero estén preocupados por no conocer bien esas metodologías que dicen conocer. Es una cuestión que deberá ser desvelada en las entrevistas; de hecho, en el siguiente ítem, el 86,7% declara estar muy dispuesto o bastante dispuesto a realizar las modificaciones necesarias en sus metodologías para dar respuestas a los problemas de las personas inmigrantes acordes con la filosofía de la interculturalidad. Es decir, los educadores sociales creen conocer suficientes metodologías, pero no deben estar muy seguros de ellas cuando tan contundentemente manifiestan estar dispuestos a realizar las modificaciones necesarias.

Buena consideración tienen también los educadores sociales hacia sus compañeros de los equipos multiprofesionales, pues casi el 70% está convencido de que en los proyectos de trabajo con personas inmigrantes se ha conseguido un nivel suficiente de colaboración entre todos los profesionales implicados.

Y si decíamos antes que están dispuestos a modificar sus metodologías, el colectivo de educadores sociales considera, también en un 93,3% (uniendo los valores máximos “Mucho” y “Bastante”), que los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes deben recibir necesariamente una formación específica sobre la teoría y la práctica de la interculturalidad, y el 100% cree conveniente la formación continua a través de cursos, seminarios, asesoramiento en la práctica, grupos de trabajo, etc.

### **8.3. Objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes**

Atendiendo sólo al máximo valor (“Mucho), el gran objetivo del colectivo de educadores sociales en su trabajo con personas inmigrantes es prevenir y compensar dificultades de adaptación social, marcado por el 86,7% de los encuestados. Objetivo que está al mismo nivel de valoración que el de favorecer la autonomía de las personas.

Un poco más alejado pero también muy valorado es el de desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica, señalado por el 80% de los educadores sociales. Le sigue después en preferencia (73,3%) el objetivo dirigido a desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad.

Pero esta prelación cambia si nos atenemos a la suma de los dos valores máximos (“Mucho” y “Bastante”). Entonces, el objetivo más importante señalado por los educadores sociales (el 100% entre ambos valores) es el de potenciar la búsqueda de la información y comprensión en el entorno social, objetivo que está al mismo nivel de valoración que el de favorecer la participación de las personas. En tercer lugar, los educadores sociales destacan el objetivo de prevenir y compensar dificultades de adaptación social, marcado en la suma de ambos valores máximos por el 93,4% y al mismo nivel valorativo que el de favorecer la autonomía de las personas y desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.

Así, atendiendo a la suma de los dos valores más altos, la prelación de objetivos de los educadores sociales que ejercen su labor con personas inmigrantes quedaría:

- 1- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión del entorno social.
- 2- Favorecer la participación de las personas.
- 3- Prevenir y compensar dificultades de adaptación social.
- 4- Favorecer la autonomía de las personas.
- 5- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.
- 6- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad.
- 7- Mejorar las competencias y aptitudes de las personas.
- 8- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social asociativo.
- 9- Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- 10- Fomentar el cambio y la transformación social.

Se han ‘movido’ un poco los objetivos, pero sigue patente que los educadores sociales piensan más en objetivos educativos que administrativo-asistenciales.

En cuanto a la elección de valores mínimos de la escala, sólo dos objetivos han sido señalados con el valor “Poco” mejorar las competencias y aptitudes de las personas y fomentar el cambio y la transformación social, aunque son poco significativas estas elecciones, pues las han marcado el 6,7 % de los encuestados.

#### **8.4. Funciones**

Otra vez, y teniendo en cuenta el valor máximo de la escala, la función más valorada por el colectivo de educadores sociales en su labor con personas inmigrantes es la educativa, que es tan valorada que el 100% del colectivo la ha marcado con el valor máximo (“Mucho”); es decir, todos los educadores han tenido la misma respuesta. Después, a casi 30 puntos de distancia, los educadores sociales consideran muy importante la organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención. La misma valoración obtenida por la función orientada a destacar necesidades y elaboración de programas. Es muy significativo que la función educativa aparezca en primer lugar entre el colectivo de educadores sociales, y muy importante también son las funciones relacionadas con la intervención socioeducativa.

Atendiendo a la suma de los dos valores más altos de la escala, la clasificación de funciones marcada por el colectivo de educadores sociales, queda como sigue:

- 1- Educativa.
- 2- Detección de necesidades.
- 3- Informativa, de asesoramiento, orientadora.
- 4- Organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención.
- 5- Elaboración de programas.
- 6- De animación y dinamización de grupos.
- 7- Reeducción.
- 8- Gestión y administración.
- 9- Docente.
- 10- Relación con instituciones.

Se reafirma la función educativa como la más importante para los educadores sociales, y dejan muy nítido que con ello no se refieren, en absoluto, a la función docente.

Como en el caso de los objetivos, el 6,7% de los educadores sociales (cifra poco significativa) ha valorado con “Poco” algunas funciones, concretamente reeducación, elaboración de programas y animación y dinamización de grupos.

### **8.5. Competencias profesionales generales**

El colectivo de educadores sociales, atendiendo a la máxima valoración (teniendo en cuenta sólo el valor “Mucho”) considera que la competencia profesional general más importante es la capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad, con la particularidad de que todos los encuestados han marcado la misma casilla, la del valor “Mucho”. Por tanto, el 100% del colectivo de educadores sociales está convencido de que esa es la gran competencia profesional para ejercer su labor con personas inmigrantes.

Otra competencia que obtiene un altísimo porcentaje de elección del máximo valor es la capacidad de organización y planificación (93,3%), y el resto (6,7%) la ha marcado con el valor “Bastante”. Al mismo nivel de valoración se sitúa la capacidad para trabajar en contextos multiculturales, e igual valoración obtiene el compromiso ético. Muy buena valoración obtiene también el conocimiento de otras culturas, con el 86,7%. Como se puede apreciar, las capacidades más relacionadas con la educación son las más elegidas como muy importantes por el colectivo de educadores sociales que ejercen su labor con personas inmigrantes.

Siguiendo el mismo criterio que hemos venido manteniendo en todo el análisis estadístico, sumando los dos valores más altos de la escala (“Mucho” y “Bastante”), el colectivo de educadores sociales vuelve a señalar la capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad como la competencia profesional general más importante. Detrás de ella hay una serie de competencias que obtienen también el 100% (sumando los dos valores más altos de la escala, aunque ya dijimos que el caso de la

primera ese 100% significa que todos los encuestados han marcado sólo el máximo valor): capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, capacidad para la resolución de problemas, capacidad para la toma de decisiones, aptitudes para trabajar en equipo, aptitudes para trabajar en grupos multidisciplinares, capacidad para trabajar en contextos multiculturales, compromiso ético, aprendizaje autónomo, adaptación a las nuevas situaciones, creatividad y conocimiento de otras culturas.

Por tanto, lo más destacado en esta prelación es que hay una competencia que ha sido valorada con la máxima puntuación por el 100% de los encuestados, que hay después una docena de competencias que entre los valores “Mucho” y “Bastante” (los más altos) sumados también obtienen el 100% de las elecciones y que sólo dos competencias obtienen menos del 50% de elecciones. Veamos como queda la prelación:

- 1- Capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad.
- 2- Capacidad de análisis y síntesis.
- 3- Capacidad de organización y planificación.
- 4- Capacidad para la resolución de problemas.
- 5- Capacidad para la toma de decisiones.
- 6- Aptitudes para trabajar en equipo.
- 7- Aptitudes para trabajar en grupos multidisciplinares.
- 8- Capacidad para trabajar en contextos multiculturales.
- 9- Compromiso ético.
- 10- Aprendizaje autónomo.
- 11- Adaptación a las nuevas situaciones.
- 12- Creatividad.
- 13- Conocimiento de otras culturas.
- 14- Habilidades en las relaciones interpersonales.
- 15- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- 16- Razonamiento crítico.
- 17- Capacidad de gestión.
- 18- Conocimiento de alguna lengua extranjera.
- 19- Liderazgo.
- 20- Conocimiento de informática.

En el otro extremo, el colectivo de educadores sociales, tomando como base las elecciones efectuadas en los valores mínimos de la escala (“Nada” y “Poco”) considera que las competencias profesionales generales menos importantes son el conocimiento de alguna lengua extranjera, el conocimiento de informática y la capacidad de liderazgo.

## **8.6. Competencias profesionales específicas**

En relación a las competencias profesionales específicas, el colectivo de educadores sociales ha considerado como la más importante (atendiendo sólo al máximo valor de la escala) la de conocer estrategias y métodos de intervención, competencia muy pedagógica, de actuación netamente educativa. Además esta competencia ha sido elegida con el máximo valor por todos los educadores sociales encuestados. Lo mismo ocurre con otras dos competencias, valoradas al mismo nivel por el 100% de los encuestados: desarrollar habilidades de comunicación interpersonal y trabajar procesos de construcción de la identidad.

A continuación encontramos un grupo de competencias que también obtienen altos porcentajes en la señalización de la misma valoración: conocer procesos de orientación personal y laboral, organizar y gestionar proyectos de intervención comunitaria, diseñar, aplicar evaluar programas y estrategias de educación intercultural y emplear técnicas de negociación y consenso. Todas ellas con un porcentaje del 93,3%. Sigue, por tanto, la tendencia del colectivo de educadores sociales a valorar mucho más los aspectos educativos que los asistenciales o burocráticos.

Sumando los dos valores máximos de la escala, los educadores sociales valoran como competencia profesional específica más importante la misma que en la prelación anterior expuesta: conocer estrategias y métodos de intervención. Y al mismo modo continúan al mismo nivel de valoración el desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal y trabajar procesos de construcción de la identidad. Ello es lógico, porque tres competencias han sido marcadas por todos los educadores sociales únicamente con la máxima puntuación. A continuación sigue un grupo de doce competencias marcadas por el 100% de los encuestados con la suma de los valores más altos (“Mucho” y “Bastante”). Estas doce competencias son: conocer el contexto de intervención; conocer

procesos de orientación personal y laboral; favorecer procesos de participación y acción comunitaria; ejercer de mediador para resolver conflictos; organizar y gestionar proyectos de intervención comunitaria; usar técnicas de motivación; trabajar multidisciplinariamente; saber acceder a los recursos sociales; diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación intercultural; emplear técnicas de negociación y consenso; colaborar y asesorar en programas de los medios de comunicación; y conocer categorías socioculturales de diferentes zonas del mundo.

Por tanto, atendiendo a la suma de los valores máximos, la prelación de competencias profesionales específicas marcada por el colectivo de educadores sociales queda como sigue:

- 1- Conocer estrategias y métodos de intervención.
- 2- Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal.
- 3- Trabajar procesos de construcción de la identidad.
- 4- Conocer el contexto de intervención.
- 5- Conocer procesos de orientación personal y laboral.
- 6- Favorecer procesos de participación y acción comunitaria.
- 7- Ejercer de mediador para resolver conflictos.
- 8- Organizar y gestionar proyectos de intervención comunitaria.
- 9- Usar técnicas de motivación.
- 10- Trabajar multidisciplinariamente.
- 11- Saber acceder a los recursos sociales.
- 12- Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación intercultural.
- 13- Emplear técnicas de negociación y consenso.
- 14- Colaborar y asesorar en programas de los medios de comunicación.
- 15- Conocer categorías socioculturales de diferentes zonas del mundo.
- 16- Conocer fundamentos teóricos que puedan orientar las pautas de acción.
- 17- Conocer los Servicios Sociales.
- 18- Conocer la legislación sobre inmigración.
- 19- Conocer los diferentes tipos de inadaptación social.
- 20- Conocer las políticas de Bienestar Social.
- 21- Conocer instrumentos de evaluación.
- 22- Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión.

- 23- Saber aplicar estrategias de dinámica de grupos.
- 24- Conocer varios idiomas.
- 25- Confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador.
- 26- Saber ejecutar programas diseñados por otros profesionales.
- 27- Enseñar español para extranjeros.
- 28- Confeccionar herramientas de trabajo.
- 29- Resolver aspectos burocráticos (papeleo).
- 30- Desempeñar labores de líder del grupo.

Las competencias profesionales específicas menos valoradas por los educadores sociales, atendiendo a las elecciones efectuadas sobre los valores más bajos de la escala, son desempeñar labores de líder de grupo, confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador y enseñar español para extranjeros.

## **CAPÍTULO VIII: LA METODOLOGÍA CUALITATIVA**

Desde el punto de vista académico-científico, nos parece pertinente y necesario que surjan investigaciones en las que el protagonismo de las aportaciones teóricas lo tengan no sólo las referencias bibliográficas y documentales, sino también las propias personas investigadas con sus vivencias y circunstancias, y no como ha venido siendo norma general: que son los demás quienes definen la situación de las personas investigadas. Además, hay que añadir que las definiciones que utilizamos para captar y explicar la situación de pluriculturalidad suelen condicionar la visión que la sociedad ha venido manteniendo de esta situación social, por lo que sería importante tener en cuenta cómo tales percepciones, que están preñadas de ideologías, supuestos y valores, dirigen y operan en las investigaciones de carácter cuantitativo que fundamentalmente han tenido lugar en los estudios sobre la inmigración.

Por ello, para obtener una comprensión mucho más profunda acerca de los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes, no podemos quedarnos circunscritos, exclusivamente, a la revisión bibliográfica desde diversas perspectivas o disciplinas que se han ocupado del estudio de esta temática ni conformarnos con las investigaciones de corte cuantitativo. Además de eso, creemos que la mejor forma de llegar a tener un mayor conocimiento del mundo pluricultural es a través de las voces de los profesionales que trabajan en este ámbito.

Con la aportación de la metodología cualitativa tendríamos tres tipos de informaciones: la procedente de la observación y la observación participante; contaríamos con los datos resultantes del tratamiento estadístico; y, finalmente, completaríamos la terna con los datos extraídos del análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas. Con estas premisas, estamos dejando clara nuestra opción de situarnos en el marco de una investigación que, de alguna manera, concilie lo cuantitativo y lo cualitativo, como señalamos en el Preámbulo, porque creemos que es la mejor manera de lograr nuestros objetivos de investigación.

## 1. ¿Por qué investigación cualitativa?

Podemos decir que una investigación que se centre en las personas, pero no cuente con ellas como protagonistas, no les permita reflexionar, aportar sus creencias, experiencias, necesidades y conocimientos, simplemente se quedará en el terreno descriptivo, tan frecuentemente encontrado en investigaciones sociales; y no permitirá descubrir y ahondar en las cuestiones fundamentales que interesan a las personas investigadas. Por ello, nosotros defendemos la necesidad de realizar investigación cualitativa, complementaria de la cuantitativa, en la que tanto los profesionales que desarrollen su labor en el ámbito de la inmigración, como los propios inmigrantes puedan aportar todo lo que consideren significativo.

Recordemos que ya durante la década de los sesenta surgió un creciente interés investigativo por abordar el lado subjetivo de la vida. Lo que se pretendía era situar el foco de atención en cómo las personas se ven a sí mismas y al mundo que les rodea. Desde esta perspectiva, era necesario la creación y desarrollo de métodos de interpretación y comprensión de la realidad, en definitiva, métodos cualitativos de investigación. Pero, antes de imbuirnos en las características de la metodología cualitativa, podríamos hablar de ciertas disciplinas que están relacionadas con ella. La metodología cualitativa presenta relaciones directas con los siguientes enfoques:

*Psicología Ecológica*: desarrollada por Baker, Wright y Herbert, tiene como propósito la descripción de forma detallada y objetiva de las conductas naturales con el fin de descubrir las leyes que las rigen. Asimismo, como temas de estudio se centran en conductas individuales y patrones transindividuales.

*Etnografía Holística*: desarrollada por Mead y Malinowski, considera como foco de atención la exploración, descripción y análisis de los patrones culturales de un grupo a través de la identificación de sus creencias y prácticas concretas.

*Etnografía de la Comunicación*: pretende, a partir de los procesos de interacción social, lograr la comprensión de las relaciones en cuestiones generales de cultura y organización social.

*Antropología Cognitiva*: se centra en el estudio semántico de un grupo para conocer la organización cultural de éste. Considera que cada grupo tiene su propio sistema para percibir y organizar el mundo, y ello se refleja en la semántica del lenguaje.

*Interaccionismo Simbólico*: concibe al individuo y a la sociedad como un todo inseparable, de ahí que las conductas sean una interpretación reflexiva y social de estímulos internos y externos.

En definitiva, vemos cómo la metodología cualitativa estaría referida, en su sentido más amplio, a la investigación que produce datos descriptivos por medio de las interpretaciones de la realidad que los propios actores sociales realizan, así como de las conductas observables de los mismos. Y, en relación con ello, hemos de señalar que la metodología cualitativa se caracteriza, fundamentalmente (Guba y Lincoln, 1982), por:

- a) Concepción múltiple de la realidad. Es decir, no existe una única verdad, las realidades se estudian de forma holística y no se puede predecir ni controlar los hechos.
- b) La comprensión de los fenómenos es el propósito de esta metodología. Ello se consigue a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los protagonistas de la investigación.
- c) Tanto el investigador como los sujetos de investigación están interrelacionados. Es decir, existe una influencia e interacción mutuas.
- d) El desarrollo de un cuerpo de conocimientos ideográficos que describan los casos individuales se perfila como objetivo de la investigación.

- e) Al ser simultáneos los fenómenos e interacciones mutuas, es imposible distinguir las causas de los efectos.
- f) Las situaciones naturales son la fuente principal y directa de los datos.
- g) El investigador es el principal 'instrumento' de recogida de datos.

Por último, recordar, que según Bogdan y Biklen (1982) los principales usos de este tipo de metodología se concretan en tres ámbitos: estudios sobre sujetos activos del proceso educativo; programas de formación profesional y específicamente sobre formación del profesorado; e innovación, evaluación y cambios curriculares.

## **2. Estrategias para la obtención de datos cualitativos: la observación participante y la entrevista**

En la metodología cualitativa existen técnicas directas e indirectas para el proceso de recogida de información. A continuación vamos a abordar sucintamente dos técnicas de las llamadas directas: la observación participante y la entrevista cualitativa (Colás y Buendía, 1992).

### **2.1. La observación participante**

Según Woods (1987, p. 50), la observación participante es un medio para llegar a la comprensión y explicación de la realidad, por el cual el investigador 'participa' de la situación que quiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución (Pérez Serrano, 1994a, p. 25). La observación participante es una forma consciente y sistemática de compartir, en todo lo que permitan las circunstancias, las actividades de la vida y, en ocasiones, los intereses y afectos de un grupo de personas. Su propósito es la obtención de datos acerca de la conducta, a través de un contacto directo y en términos de situaciones específicas en las cuales sea mínima la distorsión producida en los resultados, a causa del efecto de los observadores como agentes exteriores (Lecompte y Goetz, 1988, pp. 31-60). ¿Para qué utilizamos la observación participante?:

- a) Para familiarizarnos con el contexto en el que vamos a trabajar. Como premisa inicial en el análisis de la realidad, necesitamos saber algo acerca de las características físicas, modos de vida, relaciones, etc., de un grupo o comunidad.
- b) Para hacernos una primera 'composición de lugar', una evaluación provisional.
- c) Para dar explicaciones provisionales de cómo es la realidad estudiada. Naturalmente, para que esto ocurra, hemos de tener una 'mente abierta' y una

actitud receptiva, no tratando de imponer nuestros puntos de vista iniciales, dejando que el lugar y sus gentes ‘nos hablen’.

d) Para saber distinguir entre las conductas impuestas socialmente y las reales; es decir, saber distinguir entre lo que la gente hace voluntariamente y lo que hace porque el ambiente social le impone.

Por ello, la observación participante es quizá la técnica de recogida de datos más utilizada en la metodología cualitativa. Supone la interacción social entre investigador y grupos sociales. Su objetivo es recoger datos, de modo sistemático, a través del contacto directo en contextos y situaciones específicas. Mediante la observación directa se intenta obtener una visión completa de la realidad, pero no responde a un diseño rígido de investigación en el que se tienen delimitadas y planteadas las cuestiones que se van a responder. Aunque no existe una delimitación precisa y cerrada de lo que se va a estudiar, el investigador puede partir de algunos interrogantes generales. En la observación participante se pueden identificar las siguientes etapas (Colás y Buendía, 1992):

a) La selección de los escenarios.- En la observación participante no existe una predeterminación de escenarios o personajes que se habrán de estudiar. El escenario ideal es aquel al que el observador tiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y ofrece datos directamente relacionados con las cuestiones claves del estudio.

b) Recogida de datos.- O, lo que es lo mismo: qué información obtener y cómo obtenerla. Para ello, se sugiere que nos hagamos preguntas como: quiénes forman parte del grupo o escenario, cuáles son sus identidades, qué está sucediendo en el escenario, cómo y cuándo se reúne el grupo, cómo se interrelacionan sus miembros, por qué funciona (o no) el grupo, etc. Para obtener información utilizamos las notas de campo, los registros textuales, etc.

c) Tratamiento de los datos recogidos.- El tratamiento de la información se realiza mediante el análisis de contenido: una vez recogidos los datos, el investigador está en disposición de efectuar una reflexión teórica sobre los aspectos observados, intenta establecer conexiones entre diversos factores y, a partir de ahí, se plantea

algunas hipótesis e interpretaciones. Este análisis genera conocimiento científico a partir del conocimiento cotidiano.

Las ventajas detectadas en la observación participante pueden ser resumidas en (Goetz y Lecompte, 1988, pp. 128-129):

a) Obtener la información tal como ocurre, en situaciones auténticas. La gran ventaja de este método es que nos permite comprobar los comportamientos reales de las personas en situaciones naturales. Se trabaja con fuentes próximas y de primera mano, lo que garantiza la credibilidad de los resultados.

b) Podemos obtener información directa de situaciones y comportamientos que los protagonistas minusvaloraban por considerarlos poco relevantes.

c) Posibilita la recogida de información cuando hay cierta imposibilidad de obtenerla verbalmente de las personas estudiadas.

d) Su adaptabilidad para captar y comprender las interrelaciones y dinámica de los grupos en determinadas situaciones y escenarios sociales. Facilita la obtención de datos internos de los grupos. Ofrece mayor profundización en la vida de los grupos al permitir el acopio de datos de lo que se dice y hace y de los juicios acerca de determinadas conductas.

e) Posibilita un mayor número de oportunidades de obtención de datos, con lo que aumenta la validez de los resultados.

f) Nos permite captar comportamientos no verbales.

Como inconvenientes, los autores citados han destacado los siguientes:

a) La proyección de sentimientos del observador.

b) La subjetividad al recoger los datos.

c) La pérdida de la capacidad crítica del observador al identificarse con el grupo.

d) La escasa posibilidad de replicar lo obtenido.

Bien es verdad que estas dificultades pueden ser paliadas o subsanadas con la comparación de las observaciones de varios observadores.

En nuestra investigación hemos hecho uso de la observación participante en las visitas a diferentes instituciones y centros relacionados con la atención a personas inmigrantes. Del mismo modo, hemos aprovechado nuestra experiencia de voluntariado en “Murcia Acoge” para observar la realidad de la atención a inmigrantes. Tanto en las visitas a las instituciones como en las labores de voluntariado tomamos notas sin una guía predeterminada, porque creímos más interesante anotar todo lo que en cada momento nos parecía relevante. Así, recogimos información sobre la atención prestada a los inmigrantes por los profesionales de las diversas instituciones, sobre sus actitudes y comportamientos, sobre el peso de las categorías culturales, estereotipos, actitudes de los propios inmigrantes, estrategias de acción social, tipo de asesoramiento y orientación, etc. La gran cantidad de notas recogidas con estas observaciones fue posteriormente sistematizada y seleccionada. El resultado de este proceso serían las bases de lo que preguntaríamos en el cuestionario y parte de las entrevistas (la otra parte de las cuestiones de las entrevistas tiene su base en los resultados del cuestionario).

Debemos aclarar también que no nos pareció relevante para el propósito de la Tesis incluir la gran cantidad de notas recogidas en las observaciones, pues lo más importante, la selección de lo concluido, sí era recogido para confeccionar algunas partes del cuestionario y las entrevistas, como hemos señalado anteriormente. También ha habido un argumento pragmático para no incluir la gran cantidad de observaciones, y es el excesivo número de páginas que acabaría por tener la Tesis, ya de por sí elevado para lo que suele ser habitual en este tipo de trabajos de investigación.

## 2.2. La entrevista

La técnica de la entrevista se nos presenta como una herramienta fundamental para ahondar en la vida social de las personas. Por medio de ella y durante el desarrollo de la misma, es posible recoger datos que nos ofrezcan un conocimiento acerca de acontecimientos, fenómenos e incluso percepciones, valoraciones, sentimientos, razones..., de los seres humanos. Cohen y Manion (1989) recogen toda una serie de ventajas de esta técnica frente a los cuestionarios, aunque tampoco están ausentes los inconvenientes. Atendiendo a Cohen y Manion (1989), en el sentido de que la interacción verbal es el método de exploración más recomendado, y dado que las entrevistas presentan una mayor flexibilidad que los cuestionarios y posibilitan mayor profundización en los temas, hemos utilizado la entrevista para matizar y completar los resultados obtenidos en el cuestionario.

Se distinguen tres tipos de entrevistas (Patton, 1980):

- a) *Entrevista no directiva o en profundidad*: tiene su origen en la psiquiatría y la psicoterapia y se caracteriza principalmente por su flexibilidad, dinamismo y no estructuración. En este tipo de entrevista el tema a investigar se analiza a través de la experiencia y representación de las personas protagonistas.
- b) *Entrevista focalizada*: en esta modalidad, antes de llevar a cabo la entrevista, se tiene preparada una guía de cuestiones elementales, siendo el entrevistador el que decide la secuencia y el estilo de la pregunta durante el desarrollo de la misma.
- c) *Entrevista estandarizada*: en este tipo de entrevista las cuestiones han sido previamente redactadas y organizadas y siempre se realiza de la misma manera para todas las personas susceptibles de ser entrevistadas.

Para el propósito de nuestra investigación, optamos por la elección de una entrevista a caballo entre las dos primeras, es decir, semiestructurada, con el fin de que,

sin confeccionar unos tópicos (o preguntas) totalmente abiertos que dieran lugar a que no se trataran todos los temas que nos interesaba explorar, sí fuera posible el desarrollo de una entrevista no directiva (pero intencional, pues ya partíamos de los datos cuantitativos extraídos del cuestionario) que nos permitiera encontrarnos con las personas protagonistas seleccionadas, e intentar comprender la visión que tienen de sus vidas, sus experiencias, su medio, circunstancias....

Centrándonos en el proceso que hemos llevado a cabo en la realización de las entrevistas de manera más específica, éste consistió en:

- a) Definir el objeto y la información que se pretendía obtener
- b) Elaboración del modelo de entrevista semiestructuradas a partir de la guía de tópicos y temas generales surgidos de la observación participante y las tablas estadísticas. Ante todo se redactaron las preguntas que se consideraban relevantes, tratando sobre todo de evitar respuestas escuetas y de “sí” y “no”, en la búsqueda de conseguir la descripción de una opinión o explicación.
- c) Selección de las personas susceptibles de entrevistar.
- d) Establecimiento de un clima positivo para la realización de la entrevistas, explicando a cada uno de los entrevistados el propósito de la investigación, garantizando el anonimato y el no sentirse obligados a responder las preguntas que no consideraran oportunas, manteniendo la cordialidad y la empatía en todo momento.
- e) Realización de las entrevistas, teniendo en cuenta la individualidad y apoyándose en la grabación de las mismas para facilitar la calidad en el proceso de recogida de información.
- f) Proceder a la transcripción de las entrevistas, mediante un registro exacto de las respuestas, lo que aumenta la calidad de los textos (Goetz y Lecompte, 1988), realizando varias audiciones con la posterior transcripción exacta y

reconstruyendo lo más fielmente lo que los entrevistados pretendían expresar.

g) Análisis de contenido.

### **2.3. Elaboración de la entrevista**

Con el propósito de confeccionar la tipología de las preguntas posibles, en la entrevista tuvimos en cuenta ciertas cuestiones importantes como realizar preguntas acerca de: experiencias y comportamientos; opiniones y valores; sentimientos y emociones; conocimientos... (Patton, 1980), buscando de este modo cubrir tanto estudio de acciones, como de representaciones sociales (sistemas de normas, saberes sociales, etc.).

De los tipos de ítems presentados por Cohen y Manion (1989), se han intentado utilizar los más abiertos, porque permiten mayor flexibilidad y reflexión sobre las respuestas dadas, ayudando a adquirir una imagen más completa de las opiniones, comportamientos, actitud y conocimientos de los profesionales y los inmigrantes. Así, con la entrevista semiestructurada, las preguntas han permitido una mayor profundización de lo que se ha considerado necesario, así como de otros aspectos que han ido surgiendo y que nos han parecido relevantes.

### **2.4. La muestra de la entrevista**

Diversos autores expertos en metodología cualitativa, ya clásicos (Colás y Buendía, 1992; Guba y Lincoln, 1982; Goetz y Lecompte, 1988), han manifestado reiteradamente en sus escritos que un número de entre 25 y 30 entrevistas sería lo ideal para una investigación de este corte, ya que a partir de 30 entrevistas se saturan los datos. Por lo tanto, consideramos que el número de los sujetos investigados nos parece significativo para lo que se considera los cánones científicos de una investigación de este corte. Así, se realizaron 30 entrevistas a profesionales y otras 30 a inmigrantes.

Los datos resultantes son bastante completos y, las más de las veces, altamente significativos y expresivos. Por eso hemos optado por lo que Daniel Bertaux (1993) llama *verificación por saturación* para establecer el número de entrevistas y la cantidad de información idónea. Este nivel se da en algunos casos muy específicos cuando se hacen entre 10 y 11 entrevistas, aunque en la mayoría de las ocasiones conviene llegar hasta los 25-30 relatos (Santamaría y Marina, 1994, pp. 282-283). En nuestro caso, y como señalábamos anteriormente, hemos utilizado esta segunda opción (30 entrevistas) para asegurarnos la garantía de la verificación por saturación; es decir, la garantía de que nuevas entrevistas no añadían nada significativo que no estuviese ya contenido en esas 30 entrevistas realizadas. También nos ha servido para afianzar esta idea el llamado *principio de redundancia y clausura* por Santamaría y Marina (1994), que se da cuando se reconoce la calidad de las informaciones.

## **2.5. El análisis de contenido**

Krippendorff (1990) se refiere al análisis de contenido como al conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensajes, y la formulación (al mismo tiempo) de inferencias válidas acerca de los datos reunidos. En el análisis de contenido hemos distinguido tres unidades:

- a) Las unidades de muestreo, que conforman la realidad a investigar (las entrevistas, en nuestro caso).
- b) Las unidades de registro, o las partes analizables en que se divide la unidad de muestreo (las categorías).
- c) Las unidades de contexto, con las que obtenemos la información contextual del medio (registros y documentos, por ejemplo).

En todo caso, para poder analizar los datos es importante tener en cuenta una serie de procedimientos que faciliten esta tarea. Procedimientos tales como leer la información transcrita de las entrevistas, establecer categorías, tanto a priori como

generando códigos conforme vamos leyendo y/o utilizar un esquema general de códigos que nos permita servir de guía para la codificación de un índice temático. De manera más específica, Goetz y Lecompte (1988) consideran que existen tres dimensiones básicas en el análisis de los datos, como son los procesos de teorización, las estrategias de selección secuencial y los procedimientos analíticos generales:

*Teorización:* Para llegar al proceso de teorización es preciso realizar previamente otra serie de procesos: exploración, descripción e interpretación de los datos.

*Estrategias de selección secuencial:* Por ellas se entienden los métodos que posibiliten la generación de constructos y teorías así como el contraste de hipótesis para poder completar la información obtenida en los procesos anteriores de descripción, interpretación y teorización.

*Procedimientos analíticos generales:* Se utilizan para la manipulación de los datos. Entre ellos podemos destacar los siguientes a partir de la recogida de datos:

a) *Reducción de datos:* a través de ella se seleccionan, se focalizan, abstraen y transforman los datos brutos a fin de que se puedan establecer las hipótesis de trabajo. Para llevar a cabo esta labor se pueden utilizar códigos que serían abreviaturas o símbolos que se le aplican a una parte de la información o, también, suelen ser útiles los memorándum ya que proporcionan una visión conceptual de manera breve acerca de algún aspecto que se refleje en la información obtenida.

b) *Exposición de los datos:* a través de este procedimiento se organiza la información de manera que se haga posible la extracción de conclusiones.

c) *Extracción de conclusiones:* se inicia desde la misma recogida de datos con un carácter abierto al principio y, paulatinamente, a través de las

conclusiones, se pretende extraer o advertir regularidades, explicaciones, patrones acerca del cuadro temático investigado.

Finalmente, quedaría verificar las conclusiones obtenidas. Para ello, en metodología cualitativa existen diferentes criterios y procedimientos. En primer lugar, podríamos hablar de la credibilidad que es definida como el isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad. Para cumplir con este criterio se pueden utilizar distintas técnicas o procedimientos como son la observación prolongada, la confrontación de datos con los protagonistas, la recogida de material referencial (vídeos, documentos, grabaciones, fotografías) y la triangulación.

En segundo lugar, hablaríamos de la aplicabilidad o transferabilidad, que consiste en el grado en el que pueda aplicarse los hallazgos obtenidos a otras personas o contextos. Para ello se podría utilizar el muestreo teórico, la descripción exhaustiva y la recogida abundante de información. En tercer lugar, estaría la consistencia o dependencia, es decir, la utilidad de los datos, pero este criterio es problemático en la metodología cualitativa al trabajar con distintas realidades y participar el investigador como un miembro más. Por ello, para lograr esa estabilidad en los datos sería conveniente la identificación del rol del investigador, delimitar el contexto, describir detalladamente a los protagonistas, identificar y describir los términos e instrumentos utilizados para la recolección de datos así como utilizar métodos solapados y replicar paso a paso. Esta aplicabilidad o transferencia, así como la utilidad, son las pretensiones con las que partimos al presentar esta investigación, así como las consecuencias que pueda presentar para posteriores estudios y alegaciones curriculares.

Por último, hablaríamos de la neutralidad o confirmabilidad de los datos que, generalmente, consiste en acuerdos entre observadores. Para ello se suelen utilizar descriptores, revisar los hallazgos junto con otros investigadores u observadores, así como recoger los datos de forma mecánica (a través de grabaciones de audio y vídeo).

De forma más específica, en el proceso de análisis de los datos de nuestra investigación hemos procedido de la siguiente manera:

- a) Transcripción de las entrevistas grabadas realizadas a los sujetos protagonistas de nuestro estudio.
- b) Una vez realizada la transcripción de todas ellas, se procedió a realizar una lectura profunda de cada entrevista, estableciendo códigos para identificar los aspectos fundamentales en los que centraríamos el análisis. La forma de asignar códigos se produjo a través de abreviaturas de los temas a resaltar en cada uno de los párrafos con el fin de llegar a establecer categorías.
- c) Para poder realizar el análisis de contenidos construimos categorías descriptivas que nos permitieran detallar y estructurar los núcleos temáticos sin dejar de lado el sentido global (Colás y Buendía, 1992). El proceso de categorización posibilitó la organización y acumulación de la información proporcionada por las personas entrevistadas, transformándolas en unidades de información.
- d) El siguiente paso, una vez realizada la construcción de categorías, fue la exposición de los datos que contenían aquéllas. El modelo típico de exposición fue el texto narrativo.

## 2.6. Modelo de entrevista a profesionales

- 1- ¿Cuál es tu formación universitaria?, ¿consideras que tu formación universitaria ha sido la adecuada para trabajar con personas inmigrantes?, ¿por qué?, ¿qué habrías necesitado en tu formación o qué has echado en falta a la hora de enfrentarte a tu trabajo con personas inmigrantes?
- 2- ¿Sueles realizar cursos u otras modalidades de formación continua relacionada directamente con tu labor con personas inmigrantes?, ¿qué tipo de cursos?, ¿de quién es la iniciativa, de la Administración, de sindicatos, propia...?
- 3- ¿Qué te aportan esos cursos u otras modalidades de formación?, ¿son suficientes para actualizarte profesionalmente con ciertas garantías?, ¿por qué?, ¿se te ocurre otra alternativa?, ¿cuál?
- 4- ¿Desde cuándo trabajas con personas inmigrantes?, ¿por qué decidiste trabajar con este colectivo?
- 5- ¿Qué es lo más gratificante de tu labor con personas inmigrantes?, ¿por qué?
- 6- ¿Qué es lo que menos te gusta de tu trabajo con personas inmigrantes?, ¿por qué?
- 7- ¿A qué dedicas más tiempo en tu labor profesional con personas inmigrantes?, ¿por qué?, ¿crees que deberías dedicarte a otras labores más importantes? ¿por qué?
- 8- ¿Crees que tu labor profesional con personas inmigrantes tiene una función educativa?, ¿por qué?
- 9- ¿Crees que tu labor profesional con personas inmigrantes debería tener una función educativa?, ¿por qué?
- 10- ¿Estás de acuerdo en que, en general, la atención a personas inmigrantes se viene dando en clave asistencial, ignorando en gran medida las posibilidades del trabajo educativo?, ¿por qué?
- 11- ¿Estás de acuerdo en que la religión y la defensa de la identidad son las categorías culturales con las que más se identifican las personas inmigrantes?, ¿por qué?
- 12- ¿Crees que la identificación que tienen las personas inmigrantes con ciertas categorías culturales se debería tener en cuenta a la hora de trabajar con esas personas?, ¿por qué?, ¿cómo se debería tener en cuenta?
- 13- ¿Conoces el significado de interculturalidad?, ¿podrías improvisar una breve definición?, ¿estás interesado/a en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad?, ¿por qué?

14- ¿Crees que dispones de recursos profesionales suficientes (conocimientos, estrategias, habilidades, metodologías) para orientar tu labor hacia la filosofía de la interculturalidad?, ¿podrías explicar tu respuesta?

15- ¿Estarías dispuesto/a a realizar las modificaciones necesarias en tu metodología de trabajo para dar respuesta a los problemas y necesidades de las personas inmigrantes acordes con la filosofía de la interculturalidad?, ¿por qué?

16- ¿Crees que para aplicar la filosofía de la interculturalidad se da un buen nivel de colaboración e implicación entre todos los profesionales que trabajan con personas inmigrantes?, ¿por qué?

17- ¿Cuál sería, a tu parecer, la manera de motivar la colaboración e implicación de aquellos profesionales que no están motivados en la filosofía de la interculturalidad?

18- ¿Cuáles son tus objetivos de actuación profesional más importantes en tu labor con personas inmigrantes?, ¿por qué los consideras como los más importantes?

19- ¿Crees que con la labor que realizas consigues esos objetivos?, ¿por qué?

20- Del listado de funciones que te presentamos:

- Educativa.
- Docente (en determinados ámbitos).
- Informativa, de asesoramiento, orientadora.
- De animación y dinamización de grupos.
- Organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención.
- Gestión y administración.
- Detección de necesidades.
- Relación con instituciones.
- Reeducación.
- Elaboración de programas.

¿Cuáles de ellas valoras como más importantes?, ¿por qué?

21- ¿Cuáles de ellas valoras como menos importantes?, ¿por qué?

22- De las siguientes competencias profesionales generales:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de organización y planificación.
- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- Conocimiento de alguna lengua extranjera.
- Conocimiento de informática.
- Capacidad de gestión.

- Capacidad para la resolución de problemas.
- Capacidad para la toma de decisiones.
- Aptitudes para el trabajo en equipo.
- Aptitudes para trabajar en grupos multidisciplinares.
- Capacidad para trabajar en contextos multiculturales.
- Habilidades en las relaciones interpersonales.
- Capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad.
- Razonamiento crítico.
- Compromiso ético.
- Aprendizaje autónomo.
- Adaptación a las nuevas situaciones.
- Creatividad.
- Liderazgo.
- Conocimiento de otras culturas.

¿Cuáles seleccionas como las más importantes?, ¿por qué?

23- ¿Cuáles de ellas valoras menos importantes?, ¿por qué?

24- De las siguientes competencias profesionales específicas:

- Conocer fundamentos teóricos que puedan orientar las pautas de acción.
- Conocer el contexto de intervención.
- Conocer los Servicios Sociales.
- Conocer la legislación sobre inmigración.
- Conocer los diferentes tipos de inadaptación social.
- Conocer las políticas de Bienestar Social.
- Conocer estrategias y métodos de intervención.
- Conocer procesos de orientación personal y laboral.
- Conocer instrumentos de evaluación.
- Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal.
- Favorecer procesos de participación y acción comunitaria.
- Ejercer de mediador para resolver conflictos.
- Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión.
- Organizar y gestionar proyectos de intervención comunitaria.
- Saber aplicar estrategias de dinámica de grupos.
- Usar técnicas de motivación.
- Conocer varios idiomas.
- Desempeñar labores de líder de grupo.
- Trabajar de manera multidisciplinar.
- Resolver aspectos burocráticos (papeleo).
- Saber acceder a los recursos sociales.
- Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación intercultural.
- Emplear técnicas de negociación y consenso.
- Saber ejecutar programas diseñados por otros profesionales.
- Confeccionar herramientas de trabajo.
- Colaborar y asesorar en programas de los medios de comunicación.
- Confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador.

- Enseñar español para extranjeros.
- Trabajar procesos de construcción de la identidad.
- Conocer categorías socioculturales de diferentes zonas del mundo.

¿Cuáles consideras más importantes?, ¿por qué?

25- ¿Cuáles consideras menos importantes?, ¿por qué?

26- ¿Quieres añadir algo más, ¿hay alguna cuestión que no haya sido abordada y te gustaría tratar?, ¿algún comentario final?

MUCHAS GRACIAS.

**Categorías de partida (que fueron cambiando conforme avanzaba la investigación):**

FORMACIÓN: preguntas 1, 2 y 3.

LABOR PROFESIONAL: preguntas 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12.

INTERCULTURALIDAD: preguntas 13, 14, 15, 16 y 17.

OBJETIVOS DE ACTUACIÓN PROFESIONAL: preguntas 18 y 19.

FUNCIONES: preguntas 20 y 21.

COMPETENCIAS PROFESIONALES GENERALES: preguntas 22 y 23.

COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS: preguntas 24 y 25.

## 2.7. Modelo de entrevista a inmigrantes

- 1- ¿Cuál es tu nacionalidad?, ¿dónde trabajas (localidad)?, ¿en qué?, ¿cuánto tiempo vives en España?, ¿Y en Murcia?
- 2- ¿Cuál es tu formación académica?, ¿trabajas en algún sector relacionado con tu formación?, ¿por qué?, ¿consideras que con tu formación académica podrías desempeñar otro trabajo más cualificado? ¿cuál?
- 3- ¿Sueles realizar cursos u otras modalidades de formación continua, estén o no relacionados directamente con tu trabajo actual?, ¿Qué tipo de cursos?, ¿de quién es la iniciativa, de la Administración, de sindicatos, propia...?
- 4- ¿Qué te aportan esos cursos u otras modalidades de formación?, ¿son suficientes para actualizarte profesionalmente con ciertas garantías?, ¿por qué?, ¿se te ocurre otra alternativa?, ¿cuál?
- 5- ¿Qué es lo más gratificante de tu trabajo?, ¿por qué?
- 6- ¿Qué es lo que menos te gusta de tu trabajo?, ¿por qué?
- 7- ¿Qué es lo que más has necesitado al llegar a España?, ¿y ahora, ¿qué es lo que más necesitas?
- 8- ¿Has tenido algún tipo de ayuda u orientación para solucionar tus necesidades y/o problemas de adaptación?, ¿cuál?, ¿de quiénes ha sido esa ayuda?, ¿qué profesionales te la han prestado?
- 9- ¿A qué crees que dedican más tiempo quienes trabajan en la atención a personas inmigrantes?, ¿por qué?, ¿crees que deberían dedicarse a otras labores?, ¿cuáles?, ¿por qué?
- 10- ¿Crees que la labor profesional que se desarrolla con personas inmigrantes tiene una función educativa?, ¿por qué?
- 11- ¿Crees que la labor profesional que se desarrolla con personas inmigrantes debería tener una función educativa?, ¿por qué?
- 12- ¿Estás de acuerdo en que, en general, la atención a personas inmigrantes se viene dando en clave asistencial, ignorando en gran medida las posibilidades del trabajo educativo?, ¿por qué?
- 13- ¿Son la religión y la defensa de la identidad las categorías culturales con las que más te identificas?, ¿por qué?
- 14- ¿Crees que la identificación que tienen las personas inmigrantes con ciertas categorías culturales se debería tener en cuenta a la hora de trabajar con ellas?, ¿por qué?, ¿cómo se debería tener en cuenta?

- 15- ¿Conoces el significado de interculturalidad?, ¿podrías improvisar una breve definición?, ¿estás interesado/a en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad?, ¿por qué?
- 16- ¿Crees que los profesionales que trabajan con personas inmigrantes disponen de recursos suficientes (conocimientos, estrategias, habilidades, metodologías) para orientar su labor hacia la filosofía de la interculturalidad?, ¿podrías explicar tu respuesta?
- 17- ¿Crees que para aplicar la filosofía de la interculturalidad se da un buen nivel de colaboración e implicación entre todos los profesionales que trabajan con personas inmigrantes?, ¿por qué?
- 18- ¿Cuál sería, a tu parecer, la manera de motivar la colaboración e implicación de los profesionales y las personas inmigrantes que no están motivados en la filosofía de la interculturalidad?
- 19- ¿Cuáles deberían ser los objetivos de actuación profesional más importantes en el trabajo con personas inmigrantes?, ¿por qué los consideras como los más importantes?
- 20- ¿Crees que con la labor que realizan los profesionales que trabajan con personas inmigrantes consiguen esos objetivos?, ¿por qué?
- 21- ¿Quieres añadir algo más, ¿hay alguna cuestión que no haya sido abordada y te gustaría tratar?, ¿algún comentario final?

MUCHAS GRACIAS.

**Categorías de partida (que fueron cambiando conforme avanzó la investigación):**

SITUACIÓN ACTUAL: pregunta 1.

FORMACIÓN: preguntas 2, 3 y 4.

TRABAJO: preguntas 5 y 6.

NECESIDADES: pregunta 7.

ATENCIÓN/ PROFESIONALES: preguntas 8, 9, 10, 11, 12, 19 y 20.

IDENTIDAD: preguntas 13 y 14.

INTERCULTURALIDAD: preguntas 15, 16, 17 y 18.



### **3. Análisis de los datos cualitativos de las entrevistas a profesionales**

#### **Categorías de análisis:**

1. Formación recibida.
  - 1.1. Formación universitaria.
  - 1.2. Críticas a la formación universitaria recibida.
  - 1.3. Formación continua.
2. Labor profesional.
3. Críticas a la labor profesional.
4. Concepción de la función educativa.
5. Percepción personal sobre la inmigración.
6. Valoración de la percepción social sobre la inmigración.
7. Interculturalidad.
8. Objetivos.
9. Funciones.
10. Competencias profesionales generales.
11. Competencias profesionales específicas.

#### **3.1. Formación recibida**

En esta categoría hemos analizado la formación recibida por los profesionales que ejercen su labor con inmigrantes y la hemos dividido en tres subcategorías: formación universitaria, críticas a la formación universitaria y formación continua.

##### **3.1.1. Formación universitaria**

Para el análisis de esta subcategoría nos hemos centrado fundamentalmente en la formación académica universitaria recibida. Y, en este sentido, la formación de los profesionales que trabajan con personas inmigrantes está presidida por tres titulaciones: Trabajo Social, Educación Social y Pedagogía. Hay igualmente algún titulado en Magisterio y Psicología, pero también aparece algún caso en el que su titulación se aleja

del mundo de la educación y el trabajo social; y, es también de destacar que algunos profesionales se han formado inicialmente en una carrera y después han sido habilitados en Educación Social, más próxima al trabajo con inmigrantes adultos: *Soy maestra de educación especial pero estoy habilitada como educadora social* (FaN21). Hay también profesionales que poseen varios títulos universitarios: *Soy licenciada en Pedagogía y Diplomada en Educación Social* (FaN16). *Tengo la Diplomatura de Magisterio y tengo la Licenciatura de Psicología* (FaN25). Pero, como decimos, las titulaciones de inicio son fundamentalmente las de Trabajo Social, Educación Social y Pedagogía.

### 3.1.2. Críticas a la formación universitaria recibida

En esta subcategoría observamos que los entrevistados manifiestan con una mayoría absoluta la necesidad de formación más completa y específica, porque afirman que la recibida en la Universidad ha sido demasiado básica y poco orientada a la práctica profesional, por lo que han necesitado complementar su formación con muchas horas prácticas y con cursos formativos para poder enfrentarse con ciertas garantías a su labor con personas inmigrantes: *Ha sido una formación básica, pero a lo mejor no ha sido especial para trabajar con personas inmigrantes; nosotros hemos visto en la carrera diferentes colectivos y dentro de esos colectivos hemos visto un poco el tema de la inmigración pero creo que se carece bastante de especialización en ese colectivo* (FbN2). *Adecuada sí, quizás incompleta* (FbN4). *Quizás no hemos visto tanto la temática de inmigrantes, pero si me considero preparada. Quizás más prácticas y más especialización en la temática ésta* (FbN8). *Quizá sí a nivel teórico, pero no a nivel práctico* (FbN17). En general (prácticamente todos) los profesionales son críticos con la formación recibida, pero son críticos constructivos y nos sugieren modificaciones en el currículum para mejorar la formación universitaria, sobre todo, aumentando las horas prácticas de cada asignatura y el Prácticum de las diferentes carreras. Pero también tienen otras propuestas formativas orientadas a *Conocer más cosas sobre las culturas, sobre las diferentes culturas y que me enseñaran a verlo desde otro punto de vista* (FbN5).

Y en lo referente a los cursos de formación recibidos durante la carrera, aunque los valoran muy positivamente, creen que deben actualizarse y renovarse, porque se

repiten muchos y algunas veces no suelen dar instrumentos claros de actuación: *Los cursos que normalmente salen lo organizan la gente de Murcia que hacen siempre, desde mi punto de vista, el mismo tipo de curso, bajo la misma información, y de un año para otro son los mismos, la misma gente, los mismos sitios, las mismas fechas, entonces, yo creo que deberían cambiar, ya que en inmigración hay otras comunidades que llevan mucho más tiempo, sería muy interesante gente que lleva todo ese tiempo trabajando que se vaya aportando* (FbN23). Aunque, como decimos, suelen ser bien valorados.

Es también de destacar que, según la formación universitaria recibida, los profesionales entrevistados valoran (y por tanto critican la ausencia) más unos aspectos que otros en su formación académica universitaria. Así, por ejemplo, la mayoría de los profesionales diplomados en Trabajo Social manifiestan la escasa formación recibida en inmigración, posiblemente porque es el ámbito de trabajo con más salidas profesionales para este colectivo: *Hemos visto un poco el tema de la inmigración pero creo que se carece bastante de especialización en ese colectivo* (FbN2). *Se tenía que haber incidido más en el campo de la inmigración, en Trabajo Social son los temas generales que configuran lo que es la Diplomatura* (FbN10). *Creo que las bases son suficientes para luego seguir profundizando, pero no hay una formación específica para el colectivo de inmigrantes desde el trabajo social* (FbN11)...*Pero no se nos había formado para trabajar con ellos, yo no conocía la Ley, había oído hablar de ella, pero no para trabajar con ella, no conocía las costumbres de los marroquíes, de los ecuatorianos, de los ucranianos, etc., y eso es algo que deberían de habernos explicado en la carrera* (FbN28).

Los diplomados en Educación Social, sin embargo destacan el valor formativo de las prácticas sociales en su carrera universitaria, no demandando ámbitos o temáticas concretas de formación: *De verdad he empezado a aprender en la práctica. Me han enseñado muchas teorías, pero poca práctica* (FbN6).

Y, en lo que respecta a los licenciados en Pedagogía, argumentan la excesiva formación teórica, filosófica, histórica y metodológica, pero aplicada al ámbito escolar y la escasa formación, sobre todo práctica, en el ámbito social: *Me han formado demasiado en técnicas y metodologías adecuadas a la escuela y poco en metodologías*

*sociales, como puede ser esta del trabajo con personas inmigrantes... Ha faltado mucha formación en trabajo “a pie de campo” (FbN14).*

En general, en esta subcategoría podemos decir que los profesionales entrevistados que trabajan con inmigrantes están dispuestos a complementar su formación, son críticos con la formación recibida en las titulaciones universitarias, perciben la necesidad de aumentar el número de horas prácticas y son conscientes de que en el ámbito de la inmigración su formación es inadecuada, incompleta y alejada de la realidad, por lo que ven como una necesidad imperiosa la formación continua.

### **3.1.3. Formación continua**

La mayoría de los entrevistados manifiesta su deseo de ampliar sus conocimientos, habilidades y competencias para poder ejercer mejor su profesión; y por ello se están ‘reciclando’, siempre que pueden (aclaran), con la asistencia a cursos, jornadas, seminarios y otros eventos: *Si, ahora mismo estoy realizando un curso de especialista en mediación intercultural (FcN7).* La asistencia a este tipo de eventos formativos es valorada, en general, de forma muy positiva ya que tienen la posibilidad de actualizarse de forma continua, y les aporta conocimientos, metodologías, estrategias de actuación, e incluso otra visión del mundo de la inmigración, fundamental desde el punto de vista personal y profesional: *Te aporta bastantes herramientas que son necesarias para ponerlas luego en práctica y seguir trabajando (FcN21).* *Me van renovando en conocimientos, ideas, etc., y también te ofrecen nuevas modalidades de metodologías. Otra cosa que aportan son los contactos con otros profesionales que trabajan en el mismo campo, con lo que puedes compartir experiencias (FcN13).* *Para adquirir nuevos conocimientos, nuevas estrategias, metodologías y también me aportan un beneficio personal, no sólo profesional o académico (FcN29).* Aunque alguno esboza críticas referidas a la ausencia de formación en estrategias concretas de actuación: *Pues, personalmente me aportan muchísimo y profesionalmente también, aunque yo creo que estos cursos los veo más enfocados a una labor de concienciación social más que de unas herramientas útiles y prácticas a la hora de enfrentarte a tu trabajo que solamente desde mi punto de vista se puede conseguir con experiencia (FcN22).*

En cuanto a las posibilidades de realización de cursos, los profesionales reclaman un horario más flexible para poder realizarlos, ya que normalmente suelen desarrollarse en horario laboral: *Me gustan algunos cursos que organizan en Murcia, pero la verdad es que me viene demasiado difícil salir de aquí, por horarios y por todo* (FcN23)... *Ya te digo que me entero de muchos cursos pero por problemas de tiempo no realizo ninguno* (FcN28). *Dar más facilidades, ayudas, días libres, porque se nos escapan muchos cursos al ser incompatibles con el horario de trabajo* (FcN20).

Del mismo modo, los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes consideran que los cursos que normalmente se ofrecen no son suficientes para la formación continua y la actualización constante: *No, no creo que sean suficientes, porque este campo de trabajo es muy amplio y nunca acabas de aprender todo lo que necesitas* (FcN16). *No, nunca serán suficientes, porque en ninguna carrera ni profesión se aprende para siempre* (FcN20).

También se quejan los profesionales de los costes económicos que supone la realización de estos eventos formativos: *Faltan más cursos subvencionados porque cualquier curso ya te cuesta ‘una pasta’* (FcN14). *Normalmente son los sindicatos quienes te ofrecen más cursos y gratuitos, que esto es importante, porque el reciclaje lo tenemos que hacer con cargo a nuestro bolsillo...* Incluso dan alguna alternativa para adecuarlos a las necesidades, evitar gastos y la pérdida de horas de trabajo: *La alternativa sería partir de las demandas de los profesionales y hacer los cursos en el lugar de trabajo para evitar desplazamientos y gastos* (FcN16).

Por último, destacaremos el interés de los profesionales por mejorar los contenidos de los cursos formativos... *Y así poder desempeñar una labor profesional más eficaz y acorde con los nuevos cambios sociales que continuamente estamos viviendo en nuestras ciudades* (FcN23), ya que critican la repetición de cursos año tras año y que normalmente son demasiado teóricos; lo mismo que decían de los cursos recibidos durante la formación universitaria: *Normalmente son muy teóricos y te ofrecen cosas que ya has visto. Raramente te ofrecen cursos de aplicación práctica* (FcN16).

### 3.2. Labor profesional

En lo que respecta a los años que llevan ejerciendo su labor con personas inmigrantes, destacamos que la mayoría de los profesionales se encuentran trabajando en el ámbito de la inmigración desde hace, aproximadamente, cuatro años, seguidos por un grupo cuya experiencia laboral en esta campo es de dos años. Hay también algunos casos en los que los profesionales llevan trabajando con inmigrantes casi una década, aunque bien es verdad que lo hacen en labores un poco alejadas del trabajo social y la educación social: *En realidad yo estoy contratada como intérprete, pero en realidad la base de mi trabajo no es esa, o sea, yo llevo documentación... Llevo 9 años.* (LpaN9).

En esta categoría referida a la labor profesional, hemos podido constatar que algunos profesionales se dedican a funciones, que en muchos casos, nada o poco tiene que ver con la formación recibida; también destacamos que, aunque estén convencidos de que su labor debería tener un componente educativo importante, en realidad la mayor parte del tiempo lo dedican a cuestiones burocráticas, administrativas, gestión, etc. Sobre esta situación volveremos más adelante: *Echo en falta más dedicación a labores educativas, porque dedico demasiado tiempo a cuestiones burocráticas* (LpaN18).

Otro dato a tener en cuenta es que algunos profesionales han ejercido su labor por varias instituciones que trabajan con la diversidad cultural en nuestra Región y un número significativo de ellos tuvo el primer contacto con la inmigración como voluntario o realizando las prácticas correspondientes de su carrera universitaria: *Trabajo más o menos, más de un año ya, porque las prácticas de la carrera las hice en “Murcia Acoge”, y antes de eso estuve tres años de voluntaria en proyectos educativos con niños inmigrantes, o sea que, ya bastantes años* (LpaN2).

Cuando se pregunta a los profesionales a qué dedican más tiempo en su labor profesional, la gran mayoría contesta que se dedica a cuestiones administrativas, burocráticas, ‘papeleo’ o documentación, por ser los más urgente y prioritario; incluidos los profesionales formados en Educación Social y Pedagogía: *...Yo llevo documentación...* (LpaN9). *A pesar de mi formación, a lo que más me dedico es a labores administrativas* (LpaN13). *A labores administrativas., porque es lo que más*

*urge siempre (LpaN19). Labores administrativas, cuestiones de papeleo y cumplimentar documentos, etc. (LpaN30).*

Otro grupo manifiesta dedicarse a la inserción sociolaboral de inmigrantes: *A lo que más me dedico es a la orientación para el empleo y a cuestiones administrativas y burocráticas (LpaN26). Mi trabajo consiste en promover la integración sociolaboral de las personas inmigrantes y lo que más realizo es tramitar ofertas de demanda y empleo, o sea buscarle empleo a las personas que acuden a nuestro servicio (LpaN2). Estaba llevando una bolsa de trabajo, y en estos últimos meses como el proyecto que estoy desarrollando es de profesora laboral pues visitar empresas, dar a conocer nuestro proyecto a empresarios y saber cuál es su perfil para contratar en esta empresa y ahora mismo lo que más me dedico es a esto de las empresas (LpaN10).*

Cabe destacar que otra de las funciones que realizan los profesionales entrevistados es la realización de cursos de inserción sociolaboral, talleres dedicados a habilidades sociales, autoestima e incluso español para extranjeros: *Plantearnos hacer más cursos para ellos, para prepararlos pre-laboralmente (LpaN25). Yo concretamente, junto con los voluntarios, realizamos talleres concretos de habilidades sociales, técnicas de autoestima, relajación, que sí que tienen un componente muy alto de educación (LpaN4).*

En este momento del análisis nos gustaría destacar un dato muy importante y que confirma nuestra hipótesis de partida en esta investigación: los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes se dedican muy poco a tareas educativas y bastante más a las asistenciales. No obstante, hay profesionales que ejercen labores educativas y están convencidos de que eso es lo que deben hacer: *A tareas educativas. Porque es lo que mejor sé hacer, estoy preparada para ello y es para lo que me contrataron (LpaN16). Sobre todo a la mediación, una mediación acompañada de una traducción, pero en una mediación donde tengo siempre que lidiar en adaptar a las personas inmigrantes al sistema educativo y a reconducirlos en el resto de recursos del sistema público, no hay que olvidar que yo trabajo para la Administración, al fin y al cabo, aunque yo intente favorecer a los inmigrantes siempre voy a estar yo misma reconducida por lo que me mandan desde arriba, que es la coordinación, la dirección de un centro de servicios sociales del ayuntamiento (LpaN22).*

Y por último, destacaremos también la función gestora y de financiación, muy importante por la vinculación que esta labor tiene con el voluntariado, ONGs y asociaciones: *Yo tengo una parte importante de gestión que está relacionada con servicios indirectos, tenemos una línea de financiación hacia terceras entidades sean privadas en la línea ONGs o sean privadas en la línea empresa; en esa línea pues derivan subvenciones, convenios, contratos; hay que supervisar a dónde va ese dinero cómo se justifica, qué proyectos...* (LpaN11).

### **3.3. Críticas a la labor profesional**

Es de destacar que a una gran mayoría de los profesionales entrevistados les gusta su trabajo, por el contacto personal, el trato, la relación directa con las personas inmigrantes, y desde luego por la sensación de ayuda y estar realizando una labor social importante. También manifiestan gran interés por conocer las diversas culturas y las historias de vida de aquellos que un día decidieron emigrar a otro país para mejorar su situación: *Llegar a conocer historias de vida cara a cara, no sobre el papel, el trato con la gente (LpbN4)... Pues hay muchas cosas que gratifican mi trabajo, una el tener la oportunidad de conocer a gente de diversos países, de distintas culturas, gente que realmente, hay veces que te impacta muchísimo el tener conocimiento de ellos, de su historia vital, de sus historias de vida y cuando viene gente con una situación bastante complicada, que a veces parece que es imposible de resolver, pero que muchas veces como por arte de magia se va resolviendo, entonces profesionalmente es una satisfacción muy grande (LpbN10). Me gusta ayudar a la gente, por eso trabajo con inmigrantes, pero con cualquier colectivo me sentiría bien, pero para mí, como he dicho, es muy enriquecedor porque me transmiten muchas cosas, yo misma aprendo, el día a día estoy aprendiendo de personas que vienen de otros países, que pasan por situaciones muy difíciles que dejan muchas cosas atrás y se vienen a probar a otro país y para mí las historias de vida que me cuentan, para mí son muy valiosas, y muy gratificante (LpbN12).*

Otros profesionales consideran que su labor es mucho más gratificante cuando se han podido comprobar resultados concretos, por ejemplo cuando consiguen regularizar y buscar trabajo a un inmigrante. Entonces sí dan por bueno todo el trabajo, incluido el

burocrático. Es decir, piensan sobre todo en la consecución de objetivos concretos de cambio de situaciones sociales, son fundamentalmente pragmáticos: *Para mi lo más gratificante es que lleguen a regularizarse, a encontrar vivienda, a aprender el español, a tener un trabajo y bueno a vivir como personas como nosotros ¿no?, tener una vivienda, tener a sus hijos, reagrupar a su familia y poder estar integrados como toda persona debería* (LpbN6).

Cuando se preguntó qué era lo que menos les gustaba de su trabajo, nos hemos encontrado en las respuestas con un amplio abanico de críticas negativas dirigidas al propio trabajo, los compañeros, las trabas administrativas, etc.; tal es así, que un gran número de profesionales manifiestan sentir verdadera impotencia y cierta sensación de malestar en los casos en los que no pueden hacer nada, o no pueden llegar hasta el final, hasta la consecución de un objetivo marcado: *Lo que menos me gusta, eh..., el no poder llegar precisamente hasta el final de mi trabajo, un trabajo bien hecho para mi es llegar a que encuentren un trabajo, bueno, a que estén como toda la población de aquí, ¿no?, y el no poder llegar..., a que esa persona siga todos esos pasos para poder estabilizarse, es lo que más me duele, más me cuesta* (LpbN6). *Pues que a veces no puedes hacer nada por esas personas y eso te da mucha impotencia, ves mucha miseria, ves mucha desesperación y por ejemplo una persona que está aquí de forma ilegal no puede regularizar su situación, tiene que estar tres años, entonces imagínate, es muy desesperante y muy triste* (LpbN9). *La impotencia cuando hay gente que por su situación por ejemplo de irregular no puedes darle respuestas a sus necesidades, gente que necesita con urgencia trabajar y no puedes encontrarle un trabajo porque no tiene el permiso o gente que está durmiendo en la calle y los recursos son tan limitados que no puedes darle alojamiento* (LpbN10).

Junto a este grupo de profesionales hay otro grupo significativo que opina que la parte burocrática, administrativa, es lo que menos les gusta de su trabajo porque muchas veces dificulta otras acciones más urgentes e importantes: *Lo que menos me gusta es toda la parte burocrática, la maquinaria administrativa, la heterogeneidad en las formas de entender esto, es el poco criterio profesional es algo que me desagrada especialmente, cuando se hacen las cosas improvisadamente, espontáneamente, y la idea que la organización tiene de las necesidades sociales, no me gusta, no me gusta, donde se prioriza la propaganda y el marketing por encima de la responsabilidad, la*

*utilizaciones de los servicios para otros fines más que para la satisfacción de las necesidades (LpbN11). El trabajo burocrático, que es necesario, lo comprendo, pero que quita mucho tiempo para tratar a las personas directamente y orientarlas mejor (LpbN13). Creo que debería dedicarme mucho más a labores educativas que administrativas, porque es lo que mejor se hacer y lo que creo más provechoso para trabajar en la integración de personas inmigrantes (LpbN14). El papeleo, los aspectos más burocráticos, que no te dejan tiempo para dedicarte a labores más educativas y provechosas para los inmigrantes (LpbN17). Sí, me gustaría dedicar más tiempo a habilidades sociales, técnicas de comunicación, orientación para el empleo, etc. Porque es mucho más importante que llenar papeles, aunque a veces esta labor sea imprescindible. En fin, hay que hacer de todo (LpbN19).*

No faltan las críticas al sistema de servicios sociales: *Hombre yo pienso que nuestro sistema de servicio sociales es totalmente paliativo, o sea intenta tapar los baches, los huecos que hay (LpbN2), en particular, y a la Administración, en general, ésta por desatender sus obligaciones y trasladar el trabajo y la responsabilidad a diversas organizaciones más o menos altruístas: Yo creo de alguna manera, desde las ONGs estamos haciendo un trabajo que le correspondería hacer a la Administración y tal vez la administración debería de hacer una labor más exhaustiva del seguimiento de qué personas son las que están trabajando con inmigrantes o con cualquier otro colectivo y entonces que se elaborase algún protocolo de actuación con unos perfiles determinados de esos trabajadores que solamente esa gente, a parte de la formación académica que se pueda tener, el tener sino también el talante y la actitud hacia las personas con las que se trabaja (LpbN10). Esta organización no tiene diseñado un camino y por tanto no tiene diseñado nada de cómo de por qué va hacia allá, etc. Esta organización gestiona en el sentido más amplio, pero no responde a nada previamente pensado para conseguir algo; pero creo que podríamos estar a un nivel de satisfacción de 8,5 y estamos en uno de 5. Porque aunque el 5 sea aprobado es como vivir de las rentas (LpbN11).*

Y críticas personales a los funcionarios que no ven más que papeles por cumplimentar, sin pensar que detrás de esos papeles hay personas concretas de carne y hueso, con historias dramáticas en muchos casos: *El principal problema que veo en la Administración es que muchas veces la gente que trabaja en la Administración es gente*

*que tiene los prejuicios típicos que se tienen ante este colectivo y se le exige cosas recién llegados como que entiendan español, que sepan qué es un arraigo, que sepan qué es una residencia, una tarjeta sanitaria y llegar de un sistema en el que carecen de esas cosas con el grado educativo que tienen, que es prácticamente cero, creo que no, no se les da el trato justo (LpbN3).*

Una amplia mayoría de los profesionales entrevistados considera que la atención a personas inmigrantes se viene dando en clave asistencial, ignorando en gran medida el trabajo educativo, que es precisamente la hipótesis de partida de esta investigación y que confirman los trabajadores sociales, educadores sociales, pedagogos y demás profesionales, quienes afirman que esa atención es paliativa, que ‘tapa huecos’, cubre necesidades básicas, pero llegando a la caridad y posturas paternalistas: *Si, porque muchos recursos de los que hay ahora mismo son simplemente para la..., empezando por mi centro es más para cubrir necesidades básicas y creo que se tiene un poco ese concepto de cuando llega una persona inmigrante y no puedes trabajar con ella porque no puedes hacerle una orientación laboral, porque no puede trabajar, no puede hacer muchas cosas debido a que carece de documentación, pues muchos de los recursos se limitan a dar comida, a dar tal, a ser muy paternalistas también incluso (LpbN7). Yo creo que las carencias básicas son un poco dónde nos posicionamos con las personas inmigrantes antes de trabajar (LpbN11). Por las urgencias de los propios inmigrantes, porque así lo exige la Administración, y porque es menos complicado hacer papeles que educar (LpbN13). La Administración no tiene muchas veces claro que la educación sea la solución para la inmigración (LpbN14).*

La situación anterior es explicada en clave de formación: *Sí, la mayoría de los profesionales que trabajan en inmigración son trabajadores sociales, y estos tienen una función más asistencial y de acompañamiento que educativa, aunque también realizan algunas funciones educativas, pero, en general, la asistencia prima sobre la educación (LpbN16). Pero a estos testimonios siguen muy de cerca los que opinan que la atención sí es asistencial, pero que el trabajo educativo no se ignora por completo, que se está cambiando de visión, que es normal que durante el primer período de llegada de la inmigración a nuestra Región la atención fuera asistencial, pero que ahora se está trabajando poco a poco la función educativa: Mira nene, en clave asistencial, sí, pero yo matizaría, porque no es asistencial del todo, porque también vamos un paso más y*

*enseñamos cosas imprescindibles para integrarse. Y el trabajo educativo no se ignora, lo que pasa es que también hay aquí educadores sociales que hacen esa labor, y cada uno tiene su campo de trabajo (LpbN19). Pienso que esto va a ser poquito a poco, estamos cambiando esa visión de hermanitas de la caridad, hemos sido muy asistenciales, no obstante, todavía la mano asistencial tiene que estar, pero debemos de ir metiéndonos más en lo que es lo preventivo, en lo educativo, en lo formativo, y en el dejar hacer (LpbN21). Si, pero es asistencial porque es la primera demanda y hay que resolverla y luego ya poco a poco si, trabajar con ellos y eso (LpbN23).*

Otros justifican su labor asistencial por la llegada masiva de inmigrantes a la Región de Murcia, sin tiempo para la integración paulatina y sistemática, por la urgencia de responder a lo más prioritario: *Con cinco años de oleada de inmigrantes que hemos tenido en la Región es lo normal que se tiene que hacer, tratarlos asistencialmente, pero bien es verdad que ya tenemos inmigrantes de segunda generación y no demandan lo mismo que sus padres, es ahí donde tenemos que trabajar aquí y en las escuelas (LpbN28). Yo creo que en los colegios se está ya trabajando eso, se trabaja la sociedad multicultural, y el trabajo educativo con los menores inmigrantes. También te diré que sólo se está haciendo en los colegios; aquí se hacen algunos programas educativos, pero yo no estoy en ellos (LpbN30).*

Los educadores y pedagogos se quejan de la escasa presencia de profesionales formados en el mundo de la educación, la poca sensibilidad de la Administración hacia el trabajo educativo con inmigrantes y, además, hacen autocrítica al considerar que los colegios profesionales, la Universidad y los propios profesionales de la educación no han sabido “vender el producto educativo”: *Sí, porque normalmente hay pocos educadores (y pedagogos menos), y muchos trabajadores sociales que trabajan más la mediación y el acompañamiento, además de dedicarse más al papeleo. Seguramente será porque se entiende el trabajo con inmigrantes más como ayuda y asistencia que como educación, pero eso es un tema de que nosotros mismos no hemos sabido vender bien, los educadores ni la Universidad (LpbN17).*

Los profesionales se quejan de la falta de colaboración existente entre los diversos trabajadores de las distintas instituciones que ejercen su labor con personas inmigrantes, demandando una mayor comunicación, relación y trabajo multidisciplinar

e interprofesional: *No exactamente, existe una conexión, pero debería de haber más comunicación, intercambiar opiniones, tendríamos que tener más reuniones entre las asociaciones, entre lo que es el equipo de aquí, si que nos intercambiamos opiniones, pero lo que es con otras asociaciones no disponemos de nada suficiente (LpbN8). No, además lo que yo desgraciadamente veo es que deberíamos de trabajar en red todas las ONGs y todos los grupos que trabajamos con inmigrantes porque a veces se solapan los recursos y estaría mejor que cada uno mejorase sus recursos que tiene, profundizar un poco más en algunas cosas (LpbN9). Aquí vamos todos en el mismo barco y nos interesa colaborar, pero desgraciadamente no se entiende así (lpbN26).*

Nos gustaría destacar una cuestión que ha emergido con mucha fuerza en las entrevistas realizadas: las grandes diferencias entre unos profesionales y otros en cuanto a la filosofía del trabajo, las prácticas, objetivos..., cuestiones que veremos más adelante y que en principio deben ser atribuidas a la formación recibida. Diferencias que crean tensiones en las relaciones laborales: *Depende mucho del tipo de formación que has recibido. Por ejemplo, entre educadores sociales y los pedagogos no hay problemas, pero los trabajadores sociales creen que lo saben todo y que el trabajo con inmigrantes debería ser una parcela exclusiva. Es difícil trabajar en equipo con ellos a veces, porque tenemos diferentes formas de actuación, diversas metodologías (LpbN14). Sí, la mayoría de los profesionales que trabajan en inmigración son trabajadores sociales, y estos tienen una función más asistencial y de acompañamiento que educativa, aunque también realizan algunas funciones educativas, pero, en general, la asistencia prima sobre la educación (LpbN16). Lo que pasa es que me estreso mucho, porque si me debería dedicar a otra cosa porque yo estoy contratada como educadora y lo que pasa es que también intervengo en la UTS y claro el trabajo de familia lo tengo un poco aparcado porque no me da tiempo (LpbN23). Al principio había un poco de tirantez con las trabajadoras sociales, pero nada importante. Es que ellas se creen que el trabajo que hacemos nosotras también pueden hacerlo ellas, pero si hay dos carreras distintas es porque son dos profesionales distintos (LpbN18).*

Creemos que es importantísimo el trabajo en grupo, multidisciplinar, pero también sería importante que cada uno de los profesionales ejerciera su trabajo, sus funciones y sus competencias según la formación académica recibida para evitar malentendidos y malas prácticas, por ejemplo. Cuando a los trabajadores sociales se les

pregunta si su función es educativa, encontramos respuestas que se tambalean por sus propios argumentos: dicen realizar funciones educativas, pero no saben después explicar por qué esas funciones que dicen realizar como educativas son efectivamente educativas.

### 3.4. Concepción de la función educativa

Una amplia mayoría de los profesionales entrevistados considera que su trabajo con personas inmigrantes tiene una función educativa; pero habría que matizar enseguida que no tienen muy claro lo que significa desarrollar funciones educativas: *Si, en el sentido de por lo menos en lo que yo pienso que es la educación, para mi la educación a veces es intercambio entre personas es conocer tú cosas de la gente y que la gente conozca cosas de tí y eso te enseña, para mi eso es educación. Estoy en el área laboral (LpcN2). Yo creo que mi labor es fundamentalmente de búsqueda de recursos, no tanto educativa. Porque eso es el trabajo social, ayudar en la búsqueda de recursos. Pero creo que también hago función educativa orientando y asesorando (LpcN6). Si, yo creo que si, pues porque muchas veces más que nada mi trabajo es reeducar, es decir, en cosas muy básicas, pues para entrar al comedor tenéis que entrar en fila, no podéis entrar todos ahí de golpe, reeducar es que son cosas en cuestiones muy básicas de la vida diaria por eso quizás este curso me viene muy bien porque quizás también tengo que conocer qué costumbres tienen ellos, no solamente educar en lo que yo creo que es, lo que hay aquí (LpcN7). Sí, cuando me dedico a ello, es decir cuando me dedico a sensibilizar a la población sobre los problemas de racismo, trabajo con herramientas de integración, resolviendo conflictos desde la comunicación, desarrollando estrategias de empatía, planificando actuaciones de acción social, etc. (LpcN14). Sí, porque oriento, asesoro, medito, etc., con personas inmigrantes, pero, como decía antes, hago más labores administrativas que educativas (lpcN18).*

Sí parecen tenerlo mucho más claro quienes han sido formados en pedagogía: *Sí, porque en el proyecto que llevamos a cabo, el de sensibilización, conlleva una función educativa y lo realizamos dentro de los centros educativos (LpcN29). Aunque hay casos de profesionales formados en trabajo social que también distinguen muy bien una labor educativa de otra meramente asistencial: Si, vamos yo trabajo de educador social y las*

*funciones son básicamente educativas. Ya te he dicho que las hago, aunque soy trabajador social, hago funciones de educador social (LpcN24). ¿Educativa?, depende que se entienda por educación, yo no educo, pero mi trabajo es educativo, porque me encuentro en contacto con las personas y les ayudo, les oriento y eso, en parte sí es educación (LpcN28).*

Los testimonios recogidos en las entrevistas nos hacen ver que la mayoría de los profesionales que trabajan con personas inmigrantes entiende que en su trabajo hay muchas facetas educativas, aunque realicen labores alejadas de lo educativo, es decir, no distinguen claramente el sentido que debe tener una acción social educativa. En parte, hay una explicación, y es que algunos profesionales acceden a contratos de educador social para trabajar intervención socioeducativa, pero su formación es de trabajador social. Después no podemos pedirles que intervengan socioeducativamente. Creo que en un futuro se tiene que distinguir bien las funciones de los profesionales y que ellos mismos comprendan la diferencia y sean conscientes de la necesidad de trabajar en equipo, cada uno dedicándose a lo que le corresponde para poder trabajar en la construcción de una sociedad intercultural.

### **3.5. Percepción personal sobre la inmigración**

Aquí encontramos bastante acuerdo, ya que la gran mayoría de los profesionales que trabajan con la inmigración en la Región de Murcia tiene una percepción de la inmigración, en general, y de los inmigrantes, en particular, positiva para nuestra sociedad, aunque tampoco faltan quienes sólo ven el lado economicista de la situación: *Gracias a la inmigración se ha relanzado la economía en España, por lo que debemos prestarle mucha atención (InaN14)*. Naturalmente, son mayoría quienes consideran importante y necesario conocer las culturas con las que estamos conviviendo día a día para el beneficio de la armónica convivencia social y que se tiene que tener en cuenta a la persona con su bagaje cultural: *Los inmigrantes son personas no son folios en blanco, tienen una historia, un bagaje cultural, tienen su mochila de vida y esa mochila de vida les posiciona muchas veces con más experiencia, con más coraje, con más sabiduría que nosotros mismos...; hay gente con un potenciar, con una riqueza que yo no sé si en su situación hubiera hecho lo de ellos, a lo mejor me hubiera quedado.*

*Tenemos un concepto de tribu de las personas un poco equivocado, somos muy etnocéntricos y pensamos que somos el eje del mundo y tal (InaN11). Si no tenemos en cuenta esas categorías culturales, se cerrarán y no se integrarán entre nosotros (InaN13). Se debería tener en cuenta respetando su cultura y no tratándolos como seres inferiores ni incultos (InaN15).*

Alguno nos cuenta un incidente crítico que le hizo cambiar su percepción sobre la inmigración y los inmigrantes, cuestión que, por otra parte, se da frecuentemente: *Pienso que si, se tiene que tener en cuenta y respetar; no es obligado, pero nos ayuda bastante porque por ejemplo, a mi me ha pasado de estar hablando con un hombre inmigrante, estar entrevistándolo y yo, fue mis comienzos, no conocer mucho sobre su cultura y bueno, este señor en ningún momento me miró a los ojos, cuando yo soy una persona que cuando hablo con alguien fijo mucho y atraigo y miro la mirada y me llamó la atención que él todo el tiempo estaba cabizbajo a excepción de tres veces que levantó la cara y asumió lo que yo le estaba diciendo, pues bueno, yo a posteriori, posteriormente lo hemos estado hablando y fue un incidente crítico. Aquello fue un choque, él era: asumo todo lo que me estás diciendo, tienes razón, voy a intentar hacer lo que tu me pides, de acuerdo, te respeto, él me puso como una categoría más alta, pero claro yo pensaba no me está escuchando, no me está entendiendo o totalmente pasa de mi, lo que pasa es que ya después analizando.., por lo cual ¿obligatorio? Ayuda bastante (InaN21).*

Otros creen que atender demasiado a la cultura que traen es un poco alejarlos de la adaptación, que fomenta los estereotipos sociales, por lo que es mejor partir de cero: *Dependiendo en la manera de lo que se trabaje se tiene que tener en cuenta de donde viene, cuál es su identidad, en el sentido de sus costumbres, su cultura, su lengua, el medio del que procede, pero otras veces casi sería mejor tirar la maleta esa que llevan consigo en el viaje y partir desde cero, porque eso también conlleva el fomentar los estereotipos. Eso habría que hablarlo más tranquilamente (InaN22).*

Algunos distinguen claramente entre inmigrantes marroquíes y latinoamericanos a la hora de poner en marcha intervenciones socioeducativas, poniendo encima de la mesa las dificultades añadidas que encuentran con personas de origen árabe: *Hombre, si por ejemplo, nosotros hemos dado un curso de educación sexual, pero de métodos*

*preventivos, el embarazo y cómo se hace el seguimiento del embarazo, entonces, nosotros queríamos darlo a la población árabe, que era la que más lo demandaba, las mujeres árabes las que más demandaban esa información, lo ideal era darlo tanto a hombres como a mujeres, en condiciones de por ejemplo personas latinoamericanas no hubiéramos tenido ningún inconveniente en darlo todo junto, una clase mixta, porque mi objetivo es que llega la mejor información a ellos y que ellos puedan desinhibirse y preguntar libremente yo se que tengo que darlo como lo he dado, un grupo de mujeres primero y después un grupo de hombres, pero dependiendo del objetivo, si lo que quieres en promocionar la igualdad en el trabajo, en las tareas del hogar y todo eso, entonces, aunque no quieran se hacen juntos, pero dependiendo del objetivo que quieras alcanzar (InaN25).*

Por la misma razón, los profesionales entrevistados afirman tener muy en cuenta la cuestión de la identidad y las categorías culturales, fundamentalmente aquellas referidas a la religión, de las personas inmigrantes a la hora de la atención y la actuación: *Porque precisamente al marroquí y al argelino se le identifica ya como musulmán y muchas veces con la connotación negativa que ello implica, cuando hay un colectivo de católicos muy importantes en ambos países que de hecho muchos han emigrado aquí (InaN3). En el caso de los marroquíes sí, ahora en otros colectivos no, lo que pasa es que es muy fácil llegar a España y sentirte que no tienes una red social y buscar una identidad en un signo como puede ser un velo, o una babucha o una chilaba, pero en otras pues no, porque están occidentalizadas como nosotros como el americano, ¿qué identificación va a buscar? Pues venga, lo que está de moda, no es la religión, sino algo que ya se le tilda, se le tacha y busca en decir vale, tú no me aceptas, pues yo voy a buscar la aceptación entre unos iguales y los iguales pueden ser los Latin King, como puede ser el extremista islámico. (InaN22). La religión en los marroquíes sí, es algo que los caracteriza, es su cultura y les gusta ser musulmanes y lo viven, pero los demás inmigrantes no tanto, bueno sí, algún sudamericano que otro, también, pero estos como nosotros son cristianos; por lo tanto te diría que sí, que la religión es algo que los caracteriza y mucho (InaN28).*

Los profesionales también ‘distinguen’ (con un marcado acento irónico) entre inmigrante y extranjero (aplicado este término al residente en España que tiene generalmente pasaporte comunitario), e incluso alguna habla de inmigrante de lujo:

*Aunque yo también soy inmigrante, entre paréntesis de lujo, porque soy comunitaria, pero también yo creo que eso me ha ayudado un poco para entender el desarraigo, entender un poco como se puede sentir el otro (InaN9), (aclarar que esta entrevistada es una profesional de fuera de España que trabaja en nuestro país con personas inmigrantes marroquíes y latinoamericanos). También en los colectivos de mayores hay población extranjera que lleva truco la palabra (risas) pero son de resort..., Lo que pasa es que es un tema de amenaza, porque con estos yo no me siento amenazado porque de entrada se entra blanquito y comparto algunas cosas de su cultura y el otro lo desconozco, que posiblemente esté más próximo a él pero lo desconozco. Imagínate yo, no participo en mi comunidad de vecinos, huyo de la presidencia, no participo en las fiestas de mi barrio porque paso y no me identifico, en las fiestas de mi pueblo me voy a otro lado, fuera, y nadie me viene a decir que tengo que participar, que tengo que integrarme y por qué queremos promover eso en personas inmigrantes si nosotros no lo estamos haciendo, mira en mi edificio hay chinos, pagan su comunidad, sus críos van al colegio, tienen su negocio, los problemas que tengo yo con mi familia también los tienen ellos, y estamos tan tranquilos, yo de qué integración hablo, de la misma que yo. El lenguaje que se maneja es el de la amenaza y el de la pobreza, esa es la clave, la desigualdad social y la carencia de recursos (InaN11). Los profesionales tienen muy claro que la sociedad acepta al extranjero, sobre todo mayor, que viene a España a pasar sus últimos años en una urbanización, y los inmigrantes que vienen a trabajar. A estos últimos se les aplica una serie de estereotipos y prejuicios que en absoluto se aplica a los primeros. Los prejuicios hacia los inmigrantes, normalmente cargados muy negativamente, dicen los entrevistados, *pesan como una losa en las personas categorizadas como inmigrantes.**

También destacamos que los profesionales entrevistados consideran una barrera difícil de franquear el desconocimiento de la lengua de acogida, en este caso el castellano, ya que su experiencia les dice que es el primer y esencial paso para poder desenvolverse con cierta autonomía en nuestra Región: *Creo que la mayor barrera que existe es la lengua, después ya es la cultura, pues una vez que adquieres la lengua es fácil, como expresiones referidas a Dios que marcan en la cultura islámica, expresiones machistas muy marcadas (InaN3). Pero bueno, necesitan aprender el idioma es muy importante, no tienen donde ir muchas veces y para trabajar, para cualquier documento que quieran presentar en algún sitio, el español lo necesitan (InaN6).* Dicen los entrevistados que, muchas veces, la barrera llega a los estereotipos negativos y

prejuicios, muy presentes en nuestros esquemas cognitivos de aprendizaje, por lo que no sólo hay que enseñar nuestro idioma a los inmigrantes que lo necesiten, sino que también debemos hacer un esfuerzo todos para modificar esos esquemas cognitivos.

### **3.6. Valoración de la percepción social sobre la inmigración**

Relacionada con la categoría anterior, en esta categoría pretendemos escrutar la valoración que los profesionales entrevistados tienen de la percepción social sobre la inmigración. Los profesionales dicen que las costumbres, tradiciones, por supuesto los aspectos religiosos, y las manifestaciones externas de las personas inmigrantes son bastante determinantes a la hora de juzgar una cultura u otra. La mayoría de los entrevistados considera que en la sociedad de acogida hay muchos estereotipos negativos y prejuicios en función del grupo cultural a que nos refiramos: *Pero oyes comentarios en la calle de personas, incluso con las que te codeas habitualmente y están muy infectadas de esa parte negativa de la inmigración (InbN25). La sociedad de acogida sí, porque se categoriza mucho en cuanto a musulmanes..., porque luego resulta que en el mes del Ramadán trabajan menos, tienen que salir antes del trabajo, personas del Este no porque son muy conflictivos, sudamericanos no porque beben mucho y sí que se hace mucha hincapié en la religión sobre todo en el Islam (InbN4). Muchas veces te llaman empresas o te llaman señoras y empiezan pues no, no quiero musulmán, no quiero porque por el Ramadán; pero a mi me parece una excusa, porque no creo que porque una persona coma cuando se pone el sol durante cuarenta días frene mucho su capacidad de trabajo, eso son miedos occidentales (InbN9). Que mucha gente ya encasilla a la persona si tu eres de la religión musulmana, pues ya tienes el estereotipo que tu eres así, así y así, y como te salgas de eso, tu no eres normal, ya no eres como un musulmán normal, pero eso lo tiene la gente que no trabaja con ellos, si trabajas diariamente y ves todos los días veinte musulmanes, pues te das cuenta que hay de todo como en todos sitios, entonces ese estereotipo se te va, pero la gente de la calle es lógico que lo piense porque las noticias y los medios de comunicación hacen que te den un estereotipo equivocado (InbN25).*

Igualmente, los medios de comunicación son citados por los profesionales como responsables en la extensión (a veces también en la creación) de estereotipos

sociales negativos sobre las personas inmigrantes: *Pienso que los medios de comunicación utilizan mucho esa información de forma partidista tanto a unos como a otros y eso mismo entorpece y dificulta ver cuál es la realidad con este colectivo (InbN4). La imagen que dan sobre las personas extranjeras los medios de comunicación en general creo que es bastante negativa (InbN12). Yo creo que ahí falta mucha comprensión todavía (InbN9).*

Los profesionales entrevistados dicen que la sociedad de acogida se siente el ombligo del mundo y que todo lo mide con sus categorías culturales: *Tenemos un concepto de tribu de las personas un poco equivocado, somos muy etnocéntricos y pensamos que somos el eje del mundo y tal (InaN11).*

### **3.7. Interculturalidad**

En este apartado, la inmensa mayoría de los profesionales dice conocer el significado de interculturalidad y la educación intercultural, así como la filosofía de trabajo que suponen ambos conceptos: *Para mí la interculturalidad es básicamente el intercambio de las realidades de las culturas, es compartir las diferencias culturales que hay entre las personas que tienen diferentes culturas, no solamente la coexistencia de personas de diferente cultura en un mismo sitio que eso sería multiculturalidad, es también la interconexión, la interrelación, el intercambio (IN2). Es muy importante la educación intercultural, yo que sé, programas interculturales a lo mejor en los colegios, centros escolares, donde no sólo a las personas inmigrantes, a los niños en este caso inmigrantes se les dieran los conocimientos de nuestro país ¿no?, del país en el que están en este momento o el aprendizaje del idioma donde está en ese momento sino también a los profesores, bueno, te estoy hablando ahora mismo de la escuela por poner un ejemplo, pero a todos los niveles, aquí igual, sino también a los profesores o a nosotros como profesionales que se nos dé, se nos enseñe o se nos forme sobre las costumbres que conozcamos las costumbres, la cultura y las costumbres del otro, si no, no nos vamos a entender nunca (IN6). Yo no sé si lo conozco, yo te digo lo que yo entiendo, interculturalidad no es la simple existencia de distintas culturas, interculturalidad es la convivencia en mi opinión entre las diferentes culturas con el respeto de una y de otras y la posibilidad de que haya un espacio compartido por la*

*norma social y la convivencia al margen de la norma social entre las distintas culturas porque la existencia de muchas culturas es multiculturalidad pero la interculturalidad sí implica cierta interacción en la convivencia, pero en mi opinión, la norma debe de ser ajena a las cuestiones culturales la norma debe ser aséptica, la norma es para todos al margen de, como por ejemplo un stop que me da igual que lleves velo o que no nos paramos todos (IN11).*

Al mismo tiempo, la gran mayoría de los profesionales también manifiestan su deseo de seguir profundizando en la interculturalidad y la educación intercultural y realizar para ello las modificaciones necesarias en su metodología y en sus maneras de actuar para responder a ese reto. Es decir, tienen la voluntad y la firme convicción de que deben formarse en estrategias tendentes a conseguir la efectiva interculturalidad en nuestra sociedad, y están dispuestos a hacerlo a través de estrategias de educación intercultural: *Sí, estoy interesada en profundizar en ese significado porque estoy muy sensibilizada con lo que significa el término y lo he trabajado mucho en Pedagogía (IN14). Si, porque tengo mucho interés y es algo vocacional... estoy totalmente a favor, porque estoy aprendiendo con la interculturalidad a rechazar muchos prejuicios, estereotipos que yo solía tener y a mi eso es lo que me sirve, es lo que pretendo (IN2). Si, claro, porque siempre debemos estar dispuestos a mejorar con nuevos recursos metodológicos (IN5). Siempre que sea viable y en beneficio del colectivo para el que trabajo si (IN10). Sí, y de hecho, en el ayuntamiento se trabaja en equipo con esa filosofía, cada uno desde su formación (IN20). Pues sí y sé que dentro de un año, tendré que amoldarme a la nueva realidad y dentro de diez a otra nueva y reciclarme constantemente (IN22).*

Los profesionales también conocen la realidad, y saben que no sólo se trata de que ellos se formen, sino de que se trabaje en equipo y de que se implique a toda la comunidad en el proyecto, contando naturalmente con el papel tan fundamental que juega y debe seguir jugando la escuela: *Pues, hay que sensibilizar, hay que formar, pero a todos los niveles, profesores, alumnos, padres, profesionales, a todos los niveles y luego pues también que se tenga muy en cuenta que todo el mundo tiene derecho, los niños en este caso tienen derecho a una educación gratuita que sí que se tiene pero que a veces los padres tienen miedo de matricularlos en los colegios, que por ahí empieza un poco porque si no están regularizados se creen que los van a expulsar, no se...*

*buscar, sobre todo sensibilizar, formar, la formación es muy importante (IN6). Pues yo creo que como no sea a través de la formación..., porque esto no es algo que lo explicas en una charla o que lo digas, esto es un trabajo de más tiempo, porque si no, no. Tú puedes intentar pues eso, trabajar desde la interculturalidad y siempre va a ver otro que opina de otra manera y..., uno no cambia de opinión de la noche a la mañana... Yo creo que ahora mismo, por lo menos por lo que estoy aprendiendo ahora es que desde luego todo esto se debería más de conocer en todas las instituciones que trabajan con inmigrantes, las que no, más que nada porque planteamiento de integración en todos los ámbitos se debería de dar, se debería dar más una formación específica porque si no esto no va a funcionar, con que solamente nos formemos varias asociaciones no, es desde el colegio desde, y además cada vez más va creciendo el número de inmigrantes, por lo tanto la formación debería ampliarse a muchos otros ámbitos (IN7).*

En cuanto al cómo, también los profesionales han dado algunas ideas y hablan de sensibilizar, de conocer, de motivar, de formación integral, de trabajar interdisciplinariamente y, como anunciaban en el párrafo anterior, implicar a toda la comunidad: *Pues mira, lo primero es hacer una formación integral obligatoria y una vez que estuvieran inmersos en esa realidad yo creo que la motivación crecería un poco, porque lo que hasta ahora se ha estado ofreciendo, que no es por desprestigiar a la Consejería de Educación y al Departamento de Atención a la Diversidad, pero me parece que es muchas veces una pérdida de tiempo, no se va donde se tiene que ir, creo que hay que profesionalizar mucho más a los profesionales y darles una recompensa a cambio, no un diploma que está muy bonito, pero que no, hay que motivar y la motivación está con una promoción en tu trabajo si te formas y eso hay que aplicarlo también a la interculturalidad (IN22). Que se aprendan medios hacia el conocimiento, porque muchas veces el conocimiento es la mejor arma para derribar muchos muros mentales que se tienen, entonces yo lo puedo comprobar a lo mejor no con profesionales que trabajamos solamente con inmigrantes sino con profesionales que trabajan en colectivos en general y que tal vez yo tenga una visión distinta, y no es por prepotencia, sino que yo considero que el conocimiento que tengo más en profundidad del colectivo pues me hace tener una percepción mucho más real de la problemática o aquellas causas que puedan preocupar también tanto a la población autóctona como la inmigrante (IN10).*

Y acabaremos esta categoría plasmando una reflexión de uno de los profesionales entrevistados, diplomado en Trabajo Social, con una experiencia de 9 años en su labor con inmigrantes, que nos alerta sobre el peligro de hablar de cultura, culturas e interculturalidad, mientras perdemos la óptica de trabajar para erradicar las desigualdades y las necesidades básicas: *La inmigración ha aportado la necesidad del pensamiento crítico y de seguir pensando. Creo que el tema cultural de la inmigración no es el tema de hoy, creo que debemos salir del asistencialismo, pero mientras no esté superada hay que comer, si necesitas unas gafas te las tienes que poner, o una muleta o una cama, eso tiene que estar; ahora, lo otro la prevención de futuros conflictos si está condicionado por la cultura, pero si está condicionado por la necesidad no nos engañemos y vayamos con rollos culturales, a mi me gustaría saber si viven de 20 en 20 por una cuestión cultural o por una respuesta. Si es que con pasta no hay choque cultural porque mis chinos tienen mejor coche que yo, viven de maravilla, cumplen como y yo no veo ningún choque cultural. Que hay elementos que producen choques culturales, los hay pero no camuflamos bajo la excusa cultural las necesidades sociales (IN11).*

### **3.8. Objetivos**

Para esta categoría, si los entrevistados dudaban en formular sus objetivos, se les facilitaba una relación para que fuesen priorizando en función de su trabajo, expectativas, filosofía sobre la interculturalidad, etc. Hemos encontrado, como parece que no podía ser de otra manera, grandes diferencias entre los objetivos de trabajadores sociales, educadores sociales y pedagogos, aunque de manera general todos dicen tener en el horizonte los objetivos tendentes a orientar, asesorar, informar y atender las necesidades básicas de los inmigrantes: *Atención al público, información, documentación, sobre todo información, voy una vez a la semana a la oficina de extranjeros a presentar documentación también, remitir a los demás servicios tanto regionales como municipales; nosotros trabajamos en red a nivel de Cáritas, vamos a ver nosotros somos programa inmigrantes, pero cada parroquia tiene también e intentamos dar información a estos pequeños núcleos en toda la región (ON9). Mi objetivo es que las personas extranjeras que están en el municipio de Murcia, que es mi ámbito de actuación, que tengan sus necesidades más básicas cubiertas, que no le falte*

*lo más necesario, lo que es comida, lo que es donde dormir, lo primario, lo sanitario, educativo, lo más básico que lo podamos disfrutar todos. Y luego ir más allá, porque se va ampliando, pero lo básico que tenemos todos esté cubierto. Sí, lo intento conseguir (ON12).*

Los trabajadores sociales hablan de acogida, informar, acompañar y mediar como objetivos: *Informar, orientar, acompañar y mediar. Porque es lo que tenemos en nuestras programaciones y es lo que nos piden los inmigrantes (ON20). Pues mi objetivo más importante es conseguir que de la manera menos traumática posible, familias enteras padres, madres y niños, consigan vivir en un contexto que no es el suyo que en unas cosas alabarán en otras criticarán pero por lo menos que sea lo menos traumáticamente posible porque es un choque muy fuerte venir de otro país es horroroso y para mi lo más importante es la acogida y en ningún sitio se hace una acogida a la gente que viene de fuera, yo intento acoger a la gente y no me lo tomo algo personal lo hago de la manera más profesional posible, pero creo y viendo en la escuela día a día se hace una acogida que tiene un camino hecho pero muy largo (ON22). Pues conseguir que la gente que llega aquí, darles las cosas básicas de la mejor manera posible, que no los mareemos mucho y que podamos entendernos y que tengan un fácil acceso a la oficina (ON23). Orientar y ayudar a las personas que vienen a esta mesa y a tratarlas lo mejor que pueda y proporcionarles un punto de apoyo en esta institución (ON28).*

Los educadores sociales, en general, apuestan por objetivos tendentes a la integración sociocultural, desarrollo de actividades culturales y educativas para favorecer la autonomía, la participación y el espíritu crítico de los inmigrantes: *Pues mi objetivo es promover una integración verdadera, real de las personas inmigrantes, pero también de la sociedad de acogida con esa persona, yo trabajo con las dos categorías, trabajo con las personas inmigrantes pero también trabajo con las personas autóctonas, entonces trato de que haya una integración entre las dos, ese es mi objetivo (ON2). Lo que hago es principalmente, el objetivo principal es lograr la inserción social y laboral de los inmigrantes (ON10). Prevenir y compensar dificultades de adaptación social, desarrollar actividades con una finalidad educativa y cultural, mejorar las competencias y aptitudes de las personas y favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral y comunitario (ON14). Desarrollar el espíritu crítico y la*

*capacidad de comprensión y análisis de la realidad, favorecer la participación de las personas y favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario (ON16). Bueno, de esos que me enseñan yo destacaría: Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica, potenciar la búsqueda de la información y comprensión en el entorno social y desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad (ON18).*

Sin embargo, y como ya adelantamos en otro apartado, una cosa son los objetivos que se proponen tanto trabajadores sociales como educadores sociales, debido a las distintas sensibilidades que puedan tener por su formación académica universitaria y que están en su horizonte de actuación laboral, y otra cuestión bien distinta es la labor que están realizando, que, en el caso de algunos educadores sociales, no tiene una función educativa, sino claramente asistencial. Del mismo modo, hay trabajadores sociales que lograron una plaza de educador social pero no están preparados para realizar labores propias de un profesional de la intervención socioeducativa. Es decir, la relación contractual de estos profesionales determina bastante el tipo de trabajo que deben realizar, independientemente de su formación o de los objetivos que se planteen como prioritarios e ineludibles.

### **3.9. Funciones**

A los entrevistados se les mostró una relación de funciones para que las valorasen y priorizasen. Concretamente se les pedía que dijese cuáles de las funciones mostradas valoraban más, cuáles menos y por qué. En general, tanto trabajadores sociales como educadores sociales y pedagogos han coincidido en valorar menos las funciones docente y reeducativa (y en el caso de los trabajadores sociales también incluyen la educativa), por varios motivos: por considerarlas alejadas de la intervención socioeducativa o el trabajo social comunitario, porque relacionan más la función docente con la educación formal, porque la reeducación no les parecía ser la mejor opción para las personas inmigrantes, etc. Veamos algunas respuestas: *Reeducación puede ser un arma de doble filo, según a lo que se le llame reeducación porque yo más que reeducación diría educación, porque me molesta un poco es como reprogramar a las personas (FuN9). La reeducación optaría por ella porque es una forma de*

*asimilación, me parece a mi (FuN10). La docente, la reeducativa y la educativa, porque creo que son de otro ámbito, y no del mío (FuN15). Docente (en determinados ámbitos) y reeducación. Por lo mismo, pero al contrario, porque son las que menos se ajustan a mi idea de trabajo con inmigrantes (FuN16). Docente (eso podrían hacerlo los maestros y maestras) y reeducación. Por lo mismo, porque son las que dan menos sentido a lo que hago como educadora social (FuN18).*

En el otro lado, las funciones más valoradas por nuestros entrevistados son la función informativa, la de asesoramiento y la orientadora, en el caso de los trabajadores sociales, aunque algunos de ellos no descartan la función educativa: *Informativa, de asesoramiento y orientadora. Porque son a las que más me dedico y las que más me demandan los inmigrantes (FuN27). La informativa, de asesoramiento, informadora, que te he hablado creo que es muy importante y creo que puedes incluir la educativa, porque en cierta manera, si que es verdad que informando no se educa, pero dando ciertas pautas se puede incluir el tema educativo, pero no de cursos o charlas, del día a día, porque yo siento que estoy educando en cierta forma, también con el colectivo con el que trabajo (FuN12).* Los educadores sociales se decantan por la función educativa y la organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención, aunque, como en el caso anterior, tampoco se descartan las funciones orientadora, informativa y de asesoramiento: *Informativa, de asesoramiento y orientadora, educativa, organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención (FuN5). La organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención es importantísimo, hay que programar las cosas no a corto plazo como muchas veces a salto de mata, sino ver las cosas en lo social a un medio y largo plazo, ningún cambio va a ser de la noche a la mañana. La detección de necesidades importantísima, el que mucho aprieta poco abarca, poco a poco y bien hecho, y además todo lo que es educativo, pero en el sentido no de educar a la gente, como la percepción que se tiene hoy en día, sino en el sentido de ofrecer información, ser capaces de dar una información que ayude a las personas que facilite su estancia aquí, sea permanente o no (FuN22).*

### **3.10. Competencias profesionales generales**

En esta categoría seguimos el mismo procedimiento que en el caso de las funciones, es decir, mostramos a los entrevistados un listado de competencias extraídas de la documentación referida tanto al Libro Blanco de Trabajo Social como al de Pedagogía y Educación Social. Las competencias profesionales generales más valoradas por los entrevistados en general, coincidiendo bastante trabajadores y educadores sociales, han sido: conocimiento de otras culturas, seguida por aptitudes para trabajar en equipo y en tercer lugar comparten categoría las siguientes competencias: capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad para la resolución de problemas, capacidad para la toma de decisiones, capacidad para trabajar en contextos multiculturales y compromiso ético.

Y las competencias profesionales generales menos valoradas han sido, en este orden: liderazgo, conocimiento de informática y conocimiento de una lengua extranjera.

### **3.11. Competencias profesionales específicas**

Los profesionales, también con alto grado de coincidencia entre trabajadores sociales y educadores sociales, consideran más importantes las siguientes competencias profesionales específicas: en primer lugar, conocer el contexto de intervención, seguido por conocer la legislación sobre inmigración y, en tercer lugar, conocer estrategias y métodos de intervención y desarrollar habilidades de comunicación interpersonal.

Y las competencias profesionales específicas menos valoradas: desempeñar labores de líder de grupo, seguida muy de lejos por conocer instrumentos de evaluación y resolver aspectos burocráticos.



## **4. Análisis de los datos cualitativos de las entrevistas a inmigrantes**

### **Categorías de análisis:**

1. Datos socioeconómicos.
2. Formación.
3. Trabajo.
4. Identidad.
5. Asesoramiento.
  - 5.1. Formal y/o informal.
  - 5.2. Educativo.
6. Necesidades.
7. Interculturalidad.

### **4.1. Datos socioeconómicos**

Para iniciar este análisis de contenido hemos creído conveniente la introducción de una categoría descriptiva en la que recogeríamos información acerca de las personas entrevistadas que nos pudiera ayudar a comprender, de manera más completa, sus percepciones, sentimientos, ideas, creencias, etc., que se irán reflejando a lo largo del análisis posterior a través de las distintas categorías y subcategorías identificadas.

Hemos recogido información referida a sexo, edad, procedencia, años de permanencia en España y en nuestra Región, así como de su situación laboral en la actualidad. Elementos, que como decíamos, nos pueden ayudar a completar nuestro análisis.

En primer lugar, observamos que de las 30 entrevistas realizadas, 19 de ellas corresponden al género masculino, y 11 al femenino. A su vez, podemos identificar cómo la edad de nuestros entrevistados se sitúa, en la mayoría, en el intervalo de los 20-30 años, seguido por el intervalo cronológico de los 30-40 años. También han sido entrevistados tres inmigrantes que tienen más de cuarenta años e, incluso, uno de ellos

tiene más de 50 años. Dato que, aunque en la actualidad sea más o menos excepcional, nos ha de servir en un futuro muy próximo como elemento de reflexión por sus implicaciones sociodemográficas, económicas, educativas, etc.

De otro lado, con respecto a su origen, podemos observar cómo los grupos mayoritarios de procedencia de los entrevistados se encuentran situados, de manera equitativa, entre África y Latinoamérica. En el caso de África, el país de origen es, fundamentalmente, Marruecos, aunque también encontramos personas procedentes de Senegal, Etiopía, Nigeria o Costa de Marfil. En relación a Latinoamérica, el país de origen más reflejado es Ecuador, seguido en proporciones minoritarias por Colombia, Argentina o Bolivia. El tercer continente reflejado en cuanto a procedencia de población inmigrante es la propia Europa, de la que podemos constatar inmigrantes de Ucrania, Lituania o Rumania. Y, en último lugar, también encontramos referencias al continente asiático con una persona entrevistada procedente de China y otra de Turquía.

El tercer aspecto que hemos querido destacar en esta categoría serían los años de estancia en nuestro país por parte de los inmigrantes entrevistados, así como en nuestra Región. Podría parecer significativo, a la hora de aventurar conclusiones, el hecho de constatar que tanto a nivel nacional, como de manera particular en nuestra Región, las personas entrevistadas manifiesten no llevar mucho tiempo en nuestro país, ya que la mayor parte, o un porcentaje muy significativo, dicen no llevar más de cinco años. Las respuestas varían desde unos meses, un año o más años, pero muy pocos de los entrevistados superan los cinco años de estancia. Un grupo muy reducido de entrevistados dice estar en España entre 5 y 10 años y sólo una de las personas entrevistadas permanece en nuestro país desde hace más de una década. En la Región de Murcia suelen estar desde hace menos tiempo, lo que quiere decir que no optaron por nuestra región en primer lugar a su llegada a España.

Quizá algunas respuestas en cuanto al tiempo de residencia en España manifestada por los entrevistados puedan deberse al miedo o inseguridad ante la situación irregular de varios de ellos y el miedo a perder el trabajo, dado que cuando conocemos su situación laboral constatamos que es de pleno empleo, reflejada en una diversidad de ocupaciones (de mayor o menor 'legalidad' en cuanto a la exigencia de 'papeles') que posteriormente en la categoría que hemos identificado referida al

Trabajo, analizaremos. Y es que sólo una de las personas inmigrantes entrevistadas manifiesta encontrarse en paro. No obstante, somos conscientes de que dicha situación no tiene una relación causa-efecto, y que intervienen muchos factores de diversa índole en la explicación de esas respuestas, factores sobre los que deberemos reflexionar a la hora de intentar encontrar una explicación que responda a la realidad social.

Como último factor a tener en cuenta en esta categoría de análisis, hemos identificado cómo la mayor parte de entrevistados tiene su domicilio en Murcia capital o pedanías, siendo los municipios de Lorca y Cartagena los que, a continuación, les siguen en cuanto a la acogida de las personas inmigrantes entrevistadas. Con menos incidencia aparecen diferentes municipios de la Región tales como Mazarrón, Jumilla, Águilas, Molina de Segura, Torre Pacheco, Totana y Caravaca, lo que significa que la presencia de personas inmigrantes está repartida por toda la geografía de la Región, aunque también es verdad que en las entrevistas hemos buscado que estuviese representada toda nuestra geografía.

## **4.2. Formación**

Con la inclusión de esta categoría tratamos de conocer cuál es la formación de las personas inmigrantes que llegan a nuestra Región y cómo esa formación se ve reflejada, o no, en la realidad sociolaboral de estas personas y en sus inquietudes y expectativas.

En primer lugar, destacamos que los inmigrantes entrevistados destinatarios de nuestra investigación poseen una formación media-superior. Es significativo destacar en nuestro análisis cómo el grupo mayoritario lo representan personas con una titulación universitaria o equiparable relacionada con campos diversos como Matemáticas, Física, Geología y Biología, Informática, Comunicación, Magisterio o Derecho.

En segundo lugar, nos encontramos con un número significativo de personas con una formación media relacionada, fundamentalmente, con el ámbito profesional de la rama sanitaria, industrial, electricidad, mecánica, etc. Otro número menos representativo dice poseer estudios primarios y sólo dos del número total de entrevistados apenas tiene

formación académica. Esta información obtenida puede servirnos como indicador esencial a la hora de poder comprender cómo tiene que ser la realidad y circunstancias por las que estaban atravesando estas personas en sus países de origen para tener que salir y renunciar a la formación que tienen, sabiendo las grandes dificultades con las que van a contar en otros países para poder dedicarse a sus profesiones. Ante esta situación no nos ha de extrañar, dado el tratamiento sociolaboral que se suele dar al colectivo inmigrante, que cuando se les pregunta la relación entre su ocupación laboral en la actualidad y la formación que poseen, la gran mayoría no encuentre ningún tipo de relación: *...Es muy difícil cuando eres inmigrante trabajar en lo que te has formado. Se trabaja en lo que se puede porque los títulos de los inmigrantes parece que no valen en España, y si quieres convalidarlos tarda un montón de tiempo (E3). Trabajo en los invernaderos y no tiene nada que ver con mi formación (E14).*

Sólo un grupo minoritario de entrevistados sí encuentra, en mayor o menor medida, relación a su formación con el trabajo que desempeña en nuestro país: *Sí y no porque de cajera no tiene nada que ver con mis estudios, pero cuidando a la persona mayor sí me valen mis estudios de enfermería, pero no me pagan como enfermera sino como cuidadora (E4). Donde trabajo estoy bien y lo considero un trabajo muy cualificado, ya que una licenciada en derecho como yo puede trabajar en un despacho de abogados (E23). Soy electricista, este es mi trabajo y lo que mejor sé hacer (E30).*

Ante esta situación, no nos ha de sorprender que muchos de ellos muestren abiertamente aspiraciones para un trabajo más cualificado, tanto los que tienen formación más básica: *Creo que sí...llevando cuentas en una oficina, porque se me dan bien las cuentas (E2)*, como los que, sobre todo tienen una formación de nivel medio: *¡Claro que sí! Por ejemplo, en la reparación de máquinas agrícolas, en lugar de trabajar en el campo (E7). Trabajaría de masajista en un gimnasio o de quiromasajista en un centro de salud, pero mi título aún no es válido en España y hace años que solicité la convalidación (E15).* Y, naturalmente, esta expectativa es superior en los inmigrantes que tienen estudios universitarios: *Sí, enseñando matemáticas y física o en una empresa (E1). Soy licenciado en Comunicación..., trabajaría en la prensa, pues tengo práctica de tres años en mi país (E17); ¡Hombre! Teniendo en cuenta que yo allí era profesor de primaria, con mis chicos en un colegio, aquí también podría trabajar*

*en un colegio, pero está la vida muy difícil y yo por lo menos tengo un trabajo, pero sí podría trabajar en el campo de la educación (E24).*

Por el contrario, sólo tres de las personas entrevistadas consideran que no podrían aspirar a una mejor ocupación, bien porque su trabajo actual y la formación recibida no tienen conexión: *Regular, porque en el colegio no nos enseñaban nada de peluquería (E27)*, bien por no haber acabado los estudios universitarios iniciados o por la escasa formación recibida: *No porque fui poco al colegio y trabajé pronto como albañil y aquí trabajo en el campo (E6).*

No obstante, nos parece relevante hacer mención a que un número significativo de entrevistados no se ha posicionado ni afirmativa ni negativamente a este respecto; quizá porque son muy conscientes de la realidad o porque tienen experiencias directas o indirectas que así se lo confirman, no tienen muy claro que en el futuro puedan desempeñar una labor profesional acorde con su formación en sus países de origen. Desde luego, sería interesante profundizar en esta percepción de expectativas en un futuro.

También queríamos conocer si, ante la situación sociolaboral en la que se encuentran, podrían ver una vía de salida en la formación aquí en España para mejorar sus condiciones laborales. Y a este respecto, comprobamos cómo la mayor parte de nuestros entrevistados no suelen realizar cursos de formación. Sólo un grupo minoritario manifiesta haberlos realizado. Entre las razones que aducen para la no realización de los mismos encontramos principalmente la escasez de tiempo, dadas las largas y duras jornadas laborales a las que se enfrentan: *No hago cursos... vengo derrotado de trabajar y sólo pienso en descansar, y los fines de semana en divertirme un poco con los amigos (E18). No lamentablemente no tengo tiempo para hacer cursos. Después de cuidar a la señora anciana, los fines de semana trabajo en la cocina de un restaurante (E20). Me gustaría hacerlo pero no puedo por el trabajo (E29).* En menor medida surgen argumentaciones como la falta de información sobre los mismos: *No, es que no sabía que había cursos para nosotras...yo necesito poder seguir mis estudios y ver si puedo hacer una licenciatura en España que me valga para el futuro (E2)*; y desde luego, también encontramos opiniones que reflejan la poca utilidad que dan a ese tipo de formación en relación al trabajo que desempeñan: *Ya digo que poco porque no*

*le veo la utilidad práctica para mi tienda (E13), por problemas de documentación: No, no tengo papeles y no puedo acudir a ninguno porque me exigen documentación en regla (E17), o bien porque directamente considera que no le suponen ninguna aportación a su formación inicial: No ¿para qué? Al principio necesitaba saber español, pero ya sé (E3).*

No dejamos tampoco de lado la existencia de un grupo de inmigrantes entrevistados que no expone ninguna argumentación por no realizar cursos de formación, quizá en la misma línea de reflexión que considerábamos en párrafos anteriores. No obstante, aunque la gran mayoría de las personas entrevistadas no realizan acciones formativas, algunas de ellas disponen de conocimientos acerca de esas acciones formativas, sobre todo en lo referente a modalidades de cursos de jardinería, informática, electricidad, calefacción o la propia UNED; asimismo también conocen la procedencia y organización de los mismos tales como sindicatos, universidades populares o asociaciones de empresarios. Es decir, hay un grupo de entrevistados al que no le falta el conocimiento de la oferta educativa, pero por diversas razones no suele realizar formación aquí en España.

Por su parte, el grupo de inmigrantes entrevistados que sí realizan actividades de formación argumenta como ventajas de los mismos la posibilidad de reciclaje y perfeccionamiento: *Me ayudan a recordar cosas que ya sabía y aprender otras nuevas (E8). Nuevos conocimientos... porque te enseñan lo nuevo que va saliendo (E11). Me van actualizando sobre mi trabajo de hostelería porque son buenos cursos (E15), favorecen el progreso: Sí, hago de todo, de informática, de cocina, de primeros auxilios... porque quiero progresar en el futuro (E12).* E, incluso, algunos de los entrevistados consideran que les está ayudando a nivel personal: *Pues en estos momentos me está aportando nuevas formas de afrontar mi vida social y laboral, pues estoy pasando por un momento personal muy difícil y estoy conociendo a gente que merece la pena y esto es algo que en mi trabajo, generalmente, no se valora. Además, por supuesto, de nuevos conocimientos y estrategias de actuación (E23).*

El tipo de cursos que han realizado estas personas abarca un amplio abanico, desde cursos de instalador, soldador, informática, cocina, primeros auxilios hasta un curso de Postgrado de Especialista Universitario en Mediación Intercultural. En cuanto

a la procedencia de la oferta de cursos u otras modalidades de formación, también es diversa, y detectamos cursos ofrecidos por la Administración, sindicatos, Universidades Populares, empresarios, asociaciones de inmigrantes, etc.

Finalmente, hayan participado o no en este tipo de acciones formativas, algunas de las personas entrevistadas ofrecen alternativas o mejoras en el desarrollo, organización, o propósito de estas acciones. Entre otras destacamos las referidas a cursos que respondan a las necesidades específicas de formación: *No, pero me gustaría hacer cursos para poder trabajar en lo que soy especialista (E1)*. *No tengo tiempo de hacer ningún curso, pero me gustaría hacerlos, sobre todo de enfermería (E4)*, cursos de formación profesional y de acceso a la Universidad: *A mí no me aportan nada, pero a otras personas inmigrantes sí les hace falta aprender cursos de formación profesional y otros de preparación para entrar en la Universidad (E3)*; posibilidad de estudios universitarios: *La verdad es que no tengo mucho tiempo pero me gustaría matricularme en la UNED en un futuro (E16)*, así como también algunos entrevistados exponen la necesidad de dotar de la dimensión práctica a los cursos realizados: *Podríamos hacer prácticas en las empresas para que vayan conociéndonos y poder optar a otro trabajo (E8)*. *Tendrían que ser prácticos y hacer prácticas en empresas y hospitales para que nos vayan conociendo (E12)*.

En definitiva, podemos apreciar las dificultades a las que se enfrenta el colectivo de inmigrantes, de modo general, para poder mejorar sus condiciones sociolaborales mediante algún tipo de formación y, al mismo tiempo, la ilusión y predisposición por parte de algunos de ellos para no doblegarse ante los obstáculos que se presentan para cumplir esas expectativas y aspirar al logro de sus metas. Por ello, creemos que la sociedad de acogida también tendrá que poner de su parte, y esto es algo en lo que queda aún mucho camino que recorrer.

### **4.3. Trabajo**

A través de esta categoría vamos a tratar de conocer y analizar la visión de nuestros entrevistados acerca de sus condiciones sociolaborales, partiendo de la realidad del trabajo que desempeñan, pasando por las aspiraciones que expresan hacia la mejora

de sus puestos de trabajo, así como ante su situación laboral actual; qué factores consideran como positivos y detectar aquellas deficiencias que pudieran presentarse y en las que sería interesante y necesario prestar atención en los planteamientos de una política sociolaboral dirigida a favorecer la mejora y dignidad laboral de cualquier ciudadano.

Recogiendo información a este respecto de las entrevistas realizadas podemos darnos cuenta de cómo el abanico laboral de los inmigrantes se está convirtiendo en un arco diverso, y no centrado, en exclusividad, en un sector en concreto. Es obvio, y sobre todo en nuestra Región, dadas sus características y tradición agrícola, que un porcentaje significativo lo represente el grupo de personas inmigrantes que se dedica a trabajar en la agricultura: *...Trabajo en los invernaderos... (E14). En el campo (E21)*. Otro porcentaje muy significativo (sobre todo mujeres) trabaja en el cuidado a personas mayores o como asistentes en labores domésticas. En menor medida encontramos puestos de trabajo relacionados con la construcción y equipamiento de viviendas en ocupaciones tales como soldador, electricista, reparador de electrodomésticos, transporte... También contamos entre nuestros entrevistados con trabajadores en pequeños comercios como supermercados, peluquerías o tiendas multiprecio. Otro grupo lo comportan pequeños empresarios de locutorio o textil, algunos ejemplos de vendedores ambulantes y una persona entrevistada que trabaja en un despacho de abogados. De todas las personas entrevistadas, sólo dos de ellas manifiestan tener una doble ocupación como cajera y cuidadora de persona mayor y un soldador y reparador de electrodomésticos.

De otro lado, como pudimos ver en la categoría anterior referida a la Formación, un grupo importante de nuestros entrevistados aspira a obtener una mejora en sus condiciones sociolaborales, planteando como propuesta más reiterada la de la docencia: *Podría ser profesor de educación física... (E13). Teniendo en cuenta que era profesor de primaria, podría trabajar en un colegio (E24). Podría haber trabajado de maestra (E13)*. En segundo lugar, podemos destacar las salidas laborales relacionadas con el mundo de la empresa: *Me gustaría trabajar en una oficina (E8). Soy buena informática y no he tenido ocasión de demostrarlo (E16)*, o en el ámbito industrial: *En una fábrica de conservas como técnico (E3). En la reparación de máquinas agrícolas...(E1). Podría trabajar en una empresa química o en una empresa de conservas como ingeniera*

(E20). En tercer lugar, destacaríamos ocupaciones en la rama sanitaria: *Sí, de enfermera en un hospital o en una clínica privada (E12)* y de modo puntual algunos inmigrantes entrevistados aspiran a puestos laborales relacionados con la carpintería, mecánica, o medios de comunicación.

El tercer aspecto a tratar como elemento fundamental de esta categoría estaría referido a los beneficios obtenidos por el desempeño del trabajo actual. Esta dimensión nos puede servir para ahondar en nuestra comprensión acerca de los motivos por los que se sale del país de origen para buscar nuevos horizontes vitales, en muchas ocasiones en condiciones infrahumanas. Y es que podemos constatar cómo, a pesar de la disconformidad de muchos de ellos con el trabajo desempeñado, ajeno a su formación, como pudimos comprobar en la categoría referida a la formación, un número muy significativo de personas entrevistadas señalan el aspecto económico, los ingresos, en comparación con sus países de origen, como el motivo más determinante para venir a España, contribuyendo con ello a aliviar las grandes dificultades por las que pasan sus familias en sus lugares de origen: *Que se gana bien y es tranquilo (E5). Gano mucho más que en Marruecos (E6). No es difícil y gano dinero para mi familia en Senegal (E9). Gano lo suficiente para vivir y enviar dinero a Nigeria (E17).*

En un segundo nivel de motivación, las personas entrevistadas manifiestan como ventaja el poder trabajar con compatriotas o familiares, lo que les da mucha seguridad a pesar de encontrarse en un país extranjero: *Tengo muchos amigos de mi país trabajando conmigo (E1). Mi compañero es también ecuatoriano y somos muy amigos y quedamos para ver los partidos de fútbol (E29). Estoy con la familia trabajando y me encuentro a gusto (E10)*, y otros destacan el sentimiento de respeto que perciben por parte del empleador, fundamentalmente cuando se trabaja en labores domésticas cuidando a personas mayores: *Me tratan muy bien (E12). Me tratan muy bien en la familia y le he tomado cariño a Don Antonio (E16).*

Otros aspectos positivos que algunas personas inmigrantes entrevistadas exponen, aunque con menor nivel de coincidencia que las anteriores, serían los referidos a la aceptación en el contexto de acogida, sobre todo los que trabajan en espacios abiertos relacionándose con los vecinos de un barrio: *Pues se podría decir que mantengo un contacto directo con las personas y muchos de los vecinos, cuando voy a*

*sus casas repartiendo el butano me invitan a una cerveza o me regalan alguna ropa que no se vayan a poner...eso es lo bonito de mi trabajo y yo siempre les trato con cariño y educación (E24). Tengo muy buenos clientes y en el barrio me han aceptado muy bien (E3). Satisfacción por el trabajo bien hecho: que pongo guapas a las chicas y se van contentas (E27). Me gusta el trabajo que hago (30).* En menor medida también se constatan aspectos positivos referidos a la cobertura de seguros, afiliación y otros aspectos legales, aunque también hay otros que señalan la importancia de las propinas o el acceso a comida de modo gratuito. Y no faltan quienes valoran como algo fundamental la independencia y la posibilidad de realizar el reagrupamiento familiar.

Como último elemento de análisis de esta categoría hemos pretendido conocer aquellos factores que, a través de una adecuada política sociolaboral y compromiso por parte de los empresarios o empleadores, pudiera coadyuvar a la mejora de las condiciones sociolaborales de los inmigrantes, porque si bien es cierto, como apuntábamos con anterioridad, que valoran el salario obtenido al ser superior que en sus países de origen, ello no justifica que en su mayoría afronten unas condiciones laborales difíciles, duras y de esfuerzo físico y psicológico desmesurado, llegando a rozar las condiciones indignas en no pocos casos. Encontramos fundamentalmente dos argumentaciones, una en la línea de las amplias jornadas laborales que deben desarrollar: *Se trabaja muchas horas debajo de los plásticos (E6). Demasiado trabajo y poco descanso (E20). Muchas horas y poco descanso (E22).* Y otras se refieren a la dureza del trabajo que desempeñan: *A veces es difícil y duro cuando sueldas a mucha altura (E11). Son condiciones duras y siempre en posición de saludo (E18). Muy duro en los invernaderos, mucho calor y muchas horas de trabajo (E21).*

Estas serían las situaciones fundamentales que, como decimos, manifiesta un grupo mayoritario de inmigrantes, que coincide en sus argumentaciones y que refleja el panorama desolador que viven muchas de las personas que vienen a trabajar a nuestro país, sometiéndose a duras condiciones como única salida a su vida y a la de sus familiares. Además de estas consideraciones generales, y con menor incidencia en sus respuestas, podemos encontrarnos todo un abanico de dificultades con las que se encuentran las personas inmigrantes entrevistadas, tales como: presencia de estereotipos negativos y prejuicios, bajos salarios, inexistencia de seguro médico facilitado por la

empresa, presión policial, inseguridad e incertidumbre, alta exigencia de rendimiento, etc.

#### **4.4. Identidad**

La inclusión de esta categoría en nuestra investigación creemos que es fundamental, porque es muy importante y necesario conocer cuáles son las ideas, creencias y sentimientos de los diversos colectivos de inmigrantes, así como la importancia que dan al hecho de mantener y desarrollar su identidad en un contexto diferente al suyo. Y no sólo de la importancia que estas personas le conceden a su identidad en un país ajeno, sino a la necesidad de que la sociedad de acogida lo pueda tener en cuenta, por ejemplo a la hora de establecer las condiciones laborales. Cuando hablamos de integración no sólo hablamos del reconocimiento de las diferencias, sino de aceptarlas como parte de un nuevo contexto social en el que el respeto por todas las culturas y el derecho de las mismas a ejercer las libertades de una sociedad democrática se convierten en el estandarte de la convivencia. Desde estas consideraciones, hemos estructurado el análisis de esta categoría.

En primer lugar, hemos querido conocer la importancia que las personas inmigrantes conceden a las categorías culturales y religiosas que conforman su identidad; y, al mismo tiempo, también hemos comprobado cómo la gran mayoría de nuestros entrevistados dan mucha importancia a la defensa de la identidad. Podemos hablar de un grupo bastante significativo, y centrado fundamentalmente en la importancia de la religión, en el modo de conducir sus vidas, grupo representado en su mayoría por inmigrantes que tienen como religión el Islam: *Es lo que nos da fuerza para vivir (E1). Yo creo que la religión es lo más importante que tenemos los creyentes (E3). La religión ilumina tu vida en todas partes (E14). Para mí es muy importante (E25).* El resto de personas que no profesan el Islam conceden más importancia a otras dimensiones culturales que conforman su identidad: *Soy argentina, mis padres son argentinos y estoy orgullosa de ello, ahora mi novio es español y en parte me considero un poco española, porque vivo aquí, pero mis raíces son argentinas y mis costumbres no las quiero perder (E26),* o a una combinación de elementos culturales y religiosos: *Seguramente sí, porque nos da fuerzas para resistir fuera de nuestra casa muy lejos de*

*los nuestros(E7). ¡Claro!, Eso nos ayuda mucho fuera de Ecuador (E18). La religión es muy importante en mi vida, soy cristiana, amo a Jesús y siempre me ha ayudado a salir de las malas situaciones; y me gusta defender lo mío, mi país, mi cultura (E23).* Podemos apreciar que lejos de sus países necesitan verse reconfortados, de alguna manera, utilizando la identidad cultural, en general, y de otro la religión, fundamentalmente los inmigrantes que profesan el Islam como sostén ante las dificultades que atraviesan lejos de sus lugares de origen.

Junto a la mayoría de las personas entrevistadas que consideran la defensa de las categorías culturales anteriores (sobre todo, la referida a la religión) como algo esencial, encontramos un grupo de inmigrantes, también significativo, que se sitúa en la ambivalencia ante el planteamiento anterior, aunque hay que decir que en este grupo no hay ninguna persona de origen árabe o que profese la religión islámica. Las argumentaciones son variadas, desde las que prestan más importancia a otras dimensiones de la identidad que a la religión: *No sé , es importante, pero me gustan también mis costumbres, mi gente, y algunos son de otras religiones, pero todos cristianos (E2). Yo soy católico y la religión te ayuda, pero para mí es más importante la identidad y la familia que te dan más fuerza que tus creencias religiosas (E15). Yo me identifico más con mi identidad que con mi religión, pero en general sí es así (E29)...* hasta otros que apuntan los peligros de la radicalización en materia religiosa: *Yo soy religioso, pero no fundamentalista (E9).* O los que conceden importancia a elementos culturales comunes con el país de acogida, lo que les facilita su sentimiento de identidad: *Yo soy ecuatoriano, mi tierra es Ecuador, pero mi segunda patria es España y también me siento un poco español, vivo aquí y soy de Murcia y he venido a un país católico y eso te ayuda (E24).*

Sólo un grupo minoritario de entrevistados no considera esencial la defensa de las categorías culturales que configuran la identidad, y ponen de manifiesto que existen otros valores comunes a todos los seres humanos más importantes como el amor, la amistad, la libertad y la solidaridad: *Yo creo que la religión es importante, pero hay tras cosas más importantes como el amor y la amistad y con respecto a la identidad me identifico mucho con mi identidad pero aquí en España quiero ser como los demás, aunque recuerde todo lo que soy y de donde vengo y eso (E4). Son importantes, pero es más importante la libertad política, porque si no la tienes no eres nada (E12).*

Pero, estén o no de acuerdo en dar mayor o menor importancia a ciertas categorías culturales, en lo que encontramos unanimidad es en la consideración de tener muy en cuenta las categorías culturales de los otros para la buena interrelación y convivencia. No encontramos ninguna persona que esté en contra de esta visión de las categorías culturales. Como decimos, la gran mayoría considera que es algo fundamental porque conduciría a una mejor convivencia y comprensión de las distintas culturas, religiones y modos de vida: *Si, por respeto a todos y sus costumbres (E4). Sí queremos conocernos deberemos tener en cuenta todas nuestras maneras de pensar y nuestras costumbres y hacer cosas juntos para conocernos mejor (E8).*

De hecho, aportan una amplia gama de alternativas que contribuirían a favorecer el encuentro y la armónica convivencia entre culturas; alternativas que van desde la educación como propuesta general: *Trabajando desde la educación, con profesionales preparados para eso sin duda (E13)*, a intervenciones de modo concreto en la escuela: *Enseñando en los colegios todas las culturas y las religiones y respetando las tradiciones (E1)*. También encontramos propuestas de intervención dirigidas a toda la comunidad: *En las fiestas, en los centros culturales, construyendo mezquitas para poder rezar, haciendo actividades en los colegios y escuelas de padres para todos (E11). Construyendo juntos desde actividades de barrio hasta programas comunitarios más completos (E16)*. Sobresale con fuerza la alternativa de trabajar por el respeto social de las tradiciones y costumbres: *No despreciando las costumbres que tengamos (E3)*. E incluso encontramos alguna llamada de atención a la lucha contra el racismo y la intolerancia.

En definitiva, lo que podemos leer en las respuestas de las personas inmigrantes entrevistadas, tanto explícita como implícitamente, es la importancia de la intervención socioeducativa para favorecer la sociedad de encuentro, de la relación intercultural.

#### **4.5. Asesoramiento**

Para realizar el análisis de esta categoría hemos creído conveniente estructurar dos subcategorías con el fin de conocer cómo se realiza la atención al inmigrante desde la perspectiva de los propios destinatarios: si se tiene acceso a la misma, el tipo de

tareas que se realizan, etc., y una segunda subcategoría para tratar de conocer la valoración que las personas inmigrantes entrevistadas hacen del papel de la función educativa en el desempeño profesional de los trabajadores que realizan su labor con ese colectivo en nuestra región.

#### **4.5.1 Formal y/o informal**

Para iniciar nuestro recorrido analítico por esta subcategoría destacaremos el origen de la atención prestada en las etapas iniciales vividas por los inmigrantes entrevistados a su llegada a nuestro país. Podemos comprobar cómo mayoritariamente las personas entrevistadas fueron asesoradas inicialmente por la familia o amistades: *Sí, mis amigos de Turquía que me ayudaron a encontrar trabajo (E10). Nosotros manteníamos un contacto con un vecino de mi manzana que se vino acá a trabajar y gracias a él me pude venir yo a Murcia y no tardé mucho en encontrar trabajo (E23). La familia ha sido quien en todo momento me ha apoyado, desde el principio que decidí venirme a España hasta ahora, tengo algunos familiares en Murcia y ellos son quienes me han ayudado al principio (E24).* También encontramos una combinación entre la orientación familiar o de amistades junto con el asesoramiento procedente de ONGs: *Sí de ATIME y de algunos amigos de Marruecos que vivían en Murcia. Me ayudaron con los papeles, con el trabajo y me buscaron casa. Profesionales ninguno, al menos hasta ahora (E3). Sí, me ayudaron en Cáritas y una ONG a encontrar trabajo y una habitación para alquilar. También me ayudaron con todo el papeleo (E12).*

Por el contrario, son una minoría los que se refieren a profesionales de la Administración en la facilitación de recursos y asesoramiento a su llegada a España: *Sí, cuando llegué me ayudaron unos compatriotas... en el Ayuntamiento también me ayudaron en Servicios Sociales para el tema de la legalización de papeles (E13). Sí, de una asociación de latinos y personas de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Cartagena (E16).* Este hecho de la escasa incidencia profesional nos invita a reflexionar acerca de la cantidad e idoneidad de los medios y la organización de los mismos puestos a disposición de las personas inmigrantes recién llegadas a nuestra región, fundamentalmente los relacionados con el acceso a los recursos y servicios que pueden ofrecer las distintas Administraciones.

En cuanto al tipo de ayuda prestada destacan, en un porcentaje muy significativo, el acceso a un trabajo; en segundo lugar, la facilitación de una vivienda; y en menor medida el asesoramiento para la regularización de documentos. Además, algunas de las personas entrevistadas procedentes de África destacan el papel de los suministros de los recursos básicos de supervivencia, sobre todo tras la dureza del camino recorrido hasta su llegada a nuestra región: *A danos lo más urgente, por es lo que más se necesita al llegar: comida, algo de dinero y ropa (E17)*. Y hay alguna persona entrevistada que destaca como ayuda la del acompañamiento: *...También una asociación de mujeres españolas que me ayudaba y me acompañaba al médico y me daba ropa y comida (E14)*.

A pesar de lo dicho anteriormente sobre la escasa presencia de los profesionales de la Administración en el asesoramiento, la mayor parte de las personas inmigrantes aporta información acerca de algún grado de conocimiento en relación a la labor profesional de los trabajadores que se dedican a la atención a ese colectivo, destacando las tareas fundamentales de regularización, búsqueda y orientación en el empleo y, en menor medida, el acceso a una vivienda. Por ello, consideran que esta labor profesional está marcada por un carácter burocrático-asistencial. Además, si se les pregunta acerca de si es adecuado que dicha labor tenga ese carácter asistencial y paternalista, en un porcentaje significativo se manifiestan de acuerdo, sobre todo fundamentalmente, en los primeros momentos, porque es lo más urgente y lo que más necesitan: *A buscar trabajo porque es lo que más necesitamos..., es lo más urgente (E16)*. *Ellos se dedican a buscarnos papeles para que no seamos ilegales y podamos estar aquí sin miedo..., su trabajo es ese, y eso es lo que tienen que hacer (E27)*. Sin embargo, un grupo de entrevistados considera que aunque inicialmente esté bien este tipo de actuaciones, no hay que olvidarse de la faceta educativa: *Sí, es que creen que no necesitamos nada más que trabajo y papeles, pero también queremos educación y estudiar (E2)*. Y existe un grupo minoritario de inmigrantes entrevistados que no está de acuerdo con el carácter asistencial de la atención profesional, introduciendo un marcado carácter de crítica sociopolítica: *Es posible, a lo mejor no nos quieren educados, sino para trabajar en lo que no quieren los españoles (E9)*. *Pues nosotros no somos papeles, también tenemos asociaciones y desarrollamos actividades culturales que son necesarias y eso es lo que también deberían de hacer, cuanta más cultura mejor (E29)*.

Además, algunas de las personas objeto de nuestra investigación manifiestan en sus respuestas que han percibido ciertas características negativas en los profesionales que actúan con ellos, como por ejemplo, la desmotivación: *No sé, pero si no están motivados es difícil que trabajen bien con nosotros porque tienen que ser amigos y sensibles a los inmigrantes (E1)*, desconocimiento de la realidad y características de los colectivos inmigrantes: *Estaría bien que preguntasen a cada uno de nosotros, ya sé que es eso difícil, qué es lo que queremos, qué es lo que necesitamos (E25)*. E igualmente, se quejan las personas inmigrantes de algunas circunstancias personales administrativas que les impide horizontes más despejados: *Después favorecer el acceso a la educación superior a los inmigrantes y agilizar la tramitación de títulos (E20)*.

#### **4.5.2. Educativo**

Como expresamos anteriormente, en esta investigación nos interesaba conocer la percepción que tienen las personas inmigrantes acerca de la importancia de la labor socioeducativa que ejercen o debieran ejercer los profesionales que actúan con este sector de población. Y, en este sentido, hemos podido constatar un dato contundente que, en principio y a falta de otros análisis más pormenorizados, confirma nuestra hipótesis de partida: que la mayor parte de nuestros entrevistados considera que los profesionales que trabajan con colectivos de inmigrantes generalmente no desempeñan funciones educativas: *No, porque en lo que más se piensa es en lo que más se necesita, en los papeles, en el trabajo, en la casa (E3)*. *No porque son más urgentes otras necesidades (E14)*. *No, para nada, porque se nota y se ve (E18)*. Un grupo minoritario manifiesta que, en alguna medida, los profesionales sí desempeñan algún tipo de actuación educativa, aunque la circunscriben al ámbito escolar: *En los colegios sí, pero a nivel social no, creo que es una labor fundamentalmente asistencial. Porque los inmigrantes no buscamos otra cosa al llegar. Después sí piensan en la estabilidad y en progresar socialmente, y claro para eso hace falta la educación (E13)*. Sólo encontramos el caso de una persona entrevistada que sí considera que los profesionales ejercen una función educativa: *En parte sí, porque te orientan sobre cómo ubicarte socialmente (E16)*.

Sin embargo, y esto consideramos que es también fundamental, en los resultados de las entrevistas podemos constatar que una amplia mayoría de las personas inmigrantes considera que es fundamental que los profesionales desarrollen, en mayor o menor medida, una función educativa: *Sí porque es la educación la que nos permite tener mejores empleos y ser más reconocidos (E4). Sí, para que puedan estar mejor en los barrios con todos los españoles y los inmigrantes y para poder estudiar una carrera (E11). Sí porque yo estoy viendo que aquí se vive y se trabaja bien, pero con un poquito más de educación, todos seríamos mejores personas, porque la educación no enseña a ser mejores con nosotros mismos y con nuestros vecinos (E24).* Esto nos alejaría de aquellas visiones y percepciones sobre las personas inmigrantes como demandantes de servicios sociales asistenciales y sólo de ese tipo de demandas, ignorando las expectativas de ese colectivo en materia educativa.

En relación con ello, se pidió a las personas entrevistadas que priorizaran una serie de objetivos de actuación que deberían tener los profesionales que ejercen su labor con colectivos de inmigrantes. Para facilitarles la tarea, se les mostró un listado extraído de los Libros Blancos de los Grados de Pedagogía y Educación Social y el de Trabajo Social. La mayoría tenía muy claro cómo y por qué priorizar, y hemos de decir que para nosotros no fue una sorpresa, porque estamos trabajando el suficiente tiempo con este colectivo para saber que gran parte de ellos y ellas llegan a España con un muy estimable bagaje formativo que les permite, entre otras cosas, discernir los aspectos asistenciales de los educativos. No hay más que recordar la categoría Formación, de la que hablamos anteriormente y en la que comprobamos que la mayor parte de los entrevistados posee una formación académica media-alta. Esta es la prelación que hicieron nuestros entrevistados:

- a) Prevenir y compensar dificultades de adaptación social.
- b) Favorecer el acceso a los servicios sociales.
- c) Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.
- d) Favorecer la inserción y participación social.
- e) Enseñar español para extranjeros.
- f) Favorecer las relaciones interculturales
- g) Educar.
- h) Comprender y realizar un análisis de la realidad.

- i) Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- j) Buscar información.
- k) Respetar todas las culturas y religiones.
- l) Mediar en la resolución de conflictos.
- m) Tramitar la homologación de títulos formativos.

Como se puede comprobar, en primer lugar aparecen objetivos de actuación tendentes a facilitar el acceso a los recursos que pone en marcha la Administración a través fundamentalmente de sus servicios sociales, lo más urgente, como decían en anteriores categorías analizadas, pero enseguida aparecen a continuación aquellos objetivos de actuación presididos por las actividades educativas y culturales, con lo que se corrobora lo que afirmábamos anteriormente: las personas inmigrantes que llegan a nuestra región demandan, una vez cubiertas las necesidades más urgentes, actuaciones educativas que les ayude a la integración social, favoreciendo las relaciones interculturales.

Pero no acaba ahí la cuestión, porque al preguntarles sobre el alcance de esos objetivos en las actuaciones cotidianas de los educadores sociales y trabajadores sociales, las personas inmigrantes entrevistadas responden que una cosa es lo que deberían hacer, y otra bien distinta lo que hacen, y esto último, lo que realmente hacen, tiene poco que ver con los objetivos de actuación priorizados por los propios destinatarios: *No, eso es lo que deberían hacer, y por lo visto no se dedican a eso (E26)*.

#### **4.6. Necesidades**

Relacionada con la categoría anterior, la presente categoría tiene importancia porque en ella queremos escrutar las demandas y necesidades de las personas inmigrantes, tanto las consideradas por ellos como más urgentes, sobre todo en los primeros momentos de la llegada a nuestro país, como, en segundo lugar, otro tipo de necesidades que van demandando y que tienen mucho que ver con la adaptación-integración, y, más en el horizonte, con la facilitación de un marco de relaciones interculturales en nuestra sociedad.

Por ello, en primer lugar hemos podido constatar cómo la necesidad más imperiosa de las personas inmigrantes a su llegada a España, de acuerdo con la información obtenida de la mayoría de entrevistados, es la de optar a un trabajo, seguida de la necesidad de regularizar su situación, dinero para poder establecerse (consecuencia directa de la posibilidad de trabajo) y el hecho de tener un sitio donde hospedarse. Podríamos decir que estas son las necesidades esenciales, aunque también expresaban necesidades tales como conocimiento del idioma: *Hablar español (E21)*, ayuda de modo general, o en algunos casos relacionadas con problemáticas de corte sociopolítico debido a la situación convulsa en sus países de procedencia, argumentando la necesidad de libertad: *Libertad, porque de donde vengo era difícil encontrarla (E12)*.

Una vez satisfechas las necesidades básicas, las personas entrevistadas aportan todo un abanico de necesidades por cubrir que podrían contribuir a la mejora de su situación social en nuestro país, necesidades referidas, por ejemplo, a la formación: *Me gustaría hacer cursos para poder trabajar en lo que soy especialista (E1)*. *Sería bueno enseñarnos a lo que no sabemos para ver si encontramos otro trabajo mejor (E6)*. Muy relacionada con la formación, y como pudimos comprobar en la segunda y tercera categorías de nuestro análisis, manifiestan la posibilidad de aspirar a un trabajo mejor: *Podrían buscar mejores trabajos según lo que hemos estudiado y ayudarnos a convivir con los españoles y otros inmigrantes en Murcia (E14)...Y un trabajo que no sea en el campo (E21)*. También se refieren a la importancia de la integración: *Yo no sé que puedo hacer, pero sí me gustaría que hubiese ese entendimiento entre todos y yo ayudaría en lo que pudiera..., con personas educadas siempre se puede convivir mejor y con personas formadas, el país va mejor (E3)*.

De otro lado, destacan la mejora en materia de vivienda, puesto que un porcentaje muy significativo ha de compartir piso o habitación por no disponer de dinero suficiente para poder alquilar en solitario o en familia, o dificultades para que le alquilen, al no tener ingresos suficientes para comprar una vivienda: *Casa buena porque vivo con muchos en una casa pequeña porque a los marroquíes no nos quieren alquilar casa, y comprar es muy caro (E6)*.

En grupo minoritario se sitúan necesidades que están referidas a la posibilidad de reagrupamiento familiar: *La verdad es que he tenido suerte, mi trabajo me ha*

*costado mis lágrimas he derramado, pero me falta mi hija que está casada en Colombia (E23); a poder agilizar la tramitación de títulos académicos: Convalidar mi título (E16), (E20), papeles: Necesito todavía el permiso de residencia (E9). Casa y papeles (E22). Además, se refieren a la conveniencia de que las actuaciones socioeducativas no se limiten al colectivo de inmigrantes, sino que se extienda a toda la sociedad: Los dos queremos que esta sociedad se mire más a los ojos y menos a los papeles (E26). En último lugar, encontramos sólo en casos individuales la necesidad de trabajar en la mejora de los países de origen, o la necesidad de atención sanitaria en la empresa.*

#### **4.7. Interculturalidad**

El análisis de esta última categoría se encuentra muy relacionado con lo que hemos podido constatar a lo largo de varias de las categorías analizadas previamente, en las que se hace referencia a la importancia de la dimensión educativa y su contribución para favorecer la convivencia e interacción de ciudadanos autóctonos e inmigrantes en nuestro país. En realidad, este es uno de los núcleos centrales de nuestra investigación, y palanca que impulsa la mejora de la convivencia en los distintos escenarios sociales pluriculturales. Por ello es importante conocer el punto de vista de las personas inmigrantes entrevistadas (al igual que en el caso de los profesionales) referido a qué conocimientos tienen de dicho planteamiento, si creen que el colectivo profesional lo favorece, si disponen de recursos para ello, así como si poseen información acerca de la existencia o no de una labor coordinada tan necesaria a realizar por los profesionales para que pueda llegar a tener lugar el logro de procesos de intervención que propicien la interculturalidad.

Con respecto al conocimiento del término *interculturalidad*, hemos de decir de modo satisfactorio que un grupo importante de inmigrantes entrevistados tiene alguna idea del significado del mismo, asociado al menos al concepto de multiculturalidad: *Algo he oído, es convivir juntos en paz..., yo creo que sí porque es bueno que vivamos en paz todos, seamos de donde seamos (E5). No muy bien, pero se trata de convivir junto con respeto a todas las ideas y creencias creo (E12). No lo conozco, pero será una sociedad de muchas culturas, y es que así somos, muchas culturas, yo ecuatoriano, ese marroquí, el otro colombiano, etc., y tenemos que aprender a vivir juntos,*

*respetándonos los unos a los otros, eso sería (E24). De este grupo significativo encontramos incluso personas que tienen bastante claro los conceptos diferenciando entre multiculturalidad e interculturalidad: No lo tengo claro, aunque lo he escuchado y leído mucho. Creo que se habla de multiculturalidad cuando hay culturas que conviven pero no se mezclan y que se habla de interculturalidad cuando se mezclan las culturas ¿no? (E13). Sí, es la convivencia de culturas en interacción entre ellas (E16).*

No obstante, a pesar de contar con un grupo importante de entrevistados que tienen ciertas nociones sobre el tema, lo cierto es que, de manera paralela, encontramos también otro grupo significativo de personas que no han oído hablar de ninguno de estos conceptos. Esta situación sería un elemento a tener muy en cuenta a la hora de plantear necesidades que pudieran satisfacerse a través de la acción social y el desarrollo de una política social adecuada que pueda contribuir a mejorar la situación en la que vivimos en nuestro país, marcada por un gran desconocimiento entre culturas y cargadas de prejuicios y estereotipos negativos entre ellas.

También destacamos que un grupo de personas asocia el concepto de interculturalidad al movimiento gubernamental que intenta propiciar la “Alianza de Civilizaciones”: *He oído hablar pero no sé muy bien, algo de vivir en paz sin lucha de civilizaciones (E8). No pero he oído hablar ¿es la Alianza de las Civilizaciones? (E1).*

En cuanto al conocimiento que tienen los inmigrantes acerca de si los profesionales tienen recursos suficientes para poder trabajar de cara a conseguir la interculturalidad, un porcentaje mayoritario pone de manifiesto su desconocimiento al respecto, al igual que desconocen si se produce una coordinación interprofesional para lograr ese objetivo. Un grupo más pequeño de entrevistados sí considera que, en alguna medida, los profesionales de la acción social deben contar con este tipo de recursos: *Supongo que sí, que se habrán formado para eso (E10). Creo que sí, para eso les pagan (E25). Sólo tres personas argumentan la carencia de recursos para ejercitar dicho planteamiento: Esa es una pregunta que deberías preguntársela a los profesionales, si están preparados para ello; yo creo que dinero no les falta y si han aprobado unas oposiciones es porque sus conocimientos los avalan; pero los que trabajan con inmigrantes, lo dudo mucho (E26). Creo que no todos los profesionales saben lo que es la interculturalidad, hay muchas buenas acciones y ganas de trabajarla, pero se*

*pierden en términos y tecnicismos, y hay otros profesionales que realmente están preparados y formales y se dedican a ello, pero, por lo que he oído, les falta recursos económicos para desempeñar proyectos de interculturalidad (E23).*

Son pocos los inmigrantes entrevistados que tienen conocimiento de la labor profesional necesaria para conseguir los objetivos propios de la educación intercultural, pero creemos que son muy interesantes sus aportaciones, y desde luego a tener en cuenta por parte de las propias Administraciones, si éstas quieren ofrecer alternativas válidas tanto a los profesionales de la educación social y el trabajo social como al propio colectivo de personas inmigrantes. También los entrevistados se quejan de las dificultades que perciben en nuestra sociedad para favorecer la interculturalidad y es que, como hemos dicho en varios momentos de esta Tesis, somos conscientes de la permanencia de muchos prejuicios y estereotipos negativos en la sociedad autóctona: *Yo por mi parte sí, pero también tienen que poner de su parte los españoles, que aunque ahora nos quieren más, todavía quieren poco a los moros (E11). A los negros no nos quiere mucha gente, aunque aquí en Murcia sí nos quieren (E9). Hay algo de racismo en Torre Pacheco (E14). Decirles que somos buenas personas que venimos aquí a trabajar (E30). La gente entra a veces y dice, ¡moro, véndeme barato! Y eso no me gusta nada (E5).* Asimismo, también encontramos una dificultad más importante, que puede traducirse en un obstáculo mayor, y son los propios estereotipos y prejuicios que tienen, a juicio de los inmigrantes entrevistados, los profesionales que trabajan e interactúan con ellos: *Nos tratan como si fuéramos tontos (E1). Que no somos números, papeles o cosas, que somos personas que por diversas razones hemos viajado desde muy lejos y que estamos aquí con ganas de seguir avanzando (E26). Tendrían que formarse y comprender la filosofía de la mezcla de culturas.*

Además, creemos que son interesantes las alternativas que los propios inmigrantes entrevistados ofrecen para favorecer procesos interculturales. Las aportaciones son de diverso calado. Encontramos alternativas referidas a la necesidad de informar y sensibilizar, de manera general a la sociedad: *Motivación y sensibilización hacia el colectivo (E1). Informando mucho (E3). Concienciando acerca de la importancia de mezcla de culturas para el futuro común de todos (E10). Haciéndoles ver que la interculturalidad es buena para todos y para el futuro (E11). Haciendo ver a todo el mundo la importancia de la tolerancia y de vivir en paz con todos (E15).* Otro

grupo mayoritario de alternativas corresponde a la necesidad de conocerse mutuamente, respetándose y participando en actividades comunes en los distintos escenarios sociales: *Enseñando en los colegios todas las culturas y religiones y respetando las tradiciones (E1). Respetando las creencias y haciendo actividades en las que se respeten (E3) (E4). Respetando en los cines, en los colegios, fiestas religiones y costumbres (E5). Tener en cuenta todas las maneras de pensar y nuestras costumbres y hacer cosas juntos para conocernos mejor (E8). En las fiestas, en los centros culturales, construyendo mezquitas para que podamos rezar, haciendo actividades en los colegios y escuelas de padres para todos (E11). Concienciando a los españoles de que todos somos iguales y contando con nosotros en las fiestas y en los Ayuntamientos (E17). Se podrían hacer campañas publicitarias en las que intervengan inmigrantes y españoles, por ejemplo (E20).* En tercer lugar, encontramos otro grupo de alternativas que hacen referencia a la predisposición, por parte de todos, para que pueda tener lugar un planteamiento de convivencia intercultural: *Me gustaría que los lorquinos y ecuatorianos nos llevásemos muy bien y que seamos como hermanos (E7). Si queremos construir un mundo en donde todos trabajemos por la paz y la convivencia, todos debemos comprometernos (E16). Y también apuntan a los propios profesionales: Que dejen su trabajo, que hay gente muy buena con ganas de trabajar y que realmente están implicados en la inmigración o que se formen con nuevos cursos de formación (E23). Pues que se vayan y trabajes tú en su lugar que tú si estás motivado y se te ve con ganas de trabajar (E27). Tendrían que formarse y comprender la filosofía de la mezcla de culturas (E29).*

En definitiva, las propias personas inmigrantes nos ponen de relieve la importante labor socioeducativa a realizar por trabajadores sociales y educadores sociales, como apuntábamos en la subcategoría referida a la labor educativa desempeñada por los profesionales, así como en la categoría referida a las necesidades detectadas. Como decimos, los propios inmigrantes nos invitan a realizar una reflexión crítica y profunda del planteamiento que se está realizando desde el plano administrativo y profesional, en el que se está obviando en gran medida el enriquecimiento del trabajo interprofesional que puede y debe desarrollar el educador social en la intervención socioeducativa con los colectivos autóctonos e inmigrantes.



## CONCLUSIONES

No es desconocido que actualmente asistimos en nuestro contexto a una gran revolución en los modos de pensar y actuar, de relacionarnos con los otros, que engloba todos los ámbitos de nuestra existencia. Esto porque la sociedad europea es cada vez más plural y compleja como consecuencia de la inmigración y el consiguiente aumento de la diversidad en la composición social y cultural de los grupos humanos. Ello ha hecho que nuestra cultura, nuestra escala de valores y nuestra convivencia hayan sido afectadas de alguna manera. Por eso, antes de comenzar con las Conclusiones de nuestra Tesis Doctoral, nos gustaría hacer unas consideraciones preliminares, sobre todo en una temática como la que nos ocupa, donde los flujos de inmigración y las respuestas a los posibles desajustes sociales, van cambiando según las circunstancias y contextos. Efectivamente, no será lo mismo una comunidad formada por españoles y ecuatorianos, pongamos por caso, donde ya hay algunos elementos comunes (lengua, religión) que otra donde la mayoría de los inmigrantes sean de origen magrebí; aquí las diferencias culturales son mayores y las dificultades de adaptación de todos, cara a la interculturalidad, serán igualmente mayores. Y, en el ámbito educativo, los programas puestos en marcha para conseguir la interculturalidad no tendrán el mismo significado en un Centro con mayoría de alumnos de otras culturas, como pasa ya en algunos de la Región de Murcia, que en un Centro donde la presencia de inmigrantes sea poco menos que testimonial.

Además, podemos constatar cómo en el panorama actual encontramos dos tipos de movimientos que pueden parecer contradictorios o paradójicos. Se camina hacia la globalidad pero, por otra parte, proliferan los nacionalismos para reivindicar la propia identidad frente a los demás. Y no es de extrañar, pues la globalización en cierto modo también implica homogeneización, y contra ella se rebelan quienes consideran la propia identidad como el mayor patrimonio y rango social. El posible conflicto aparece cuando los nacionalismos reivindican la propia identidad mediante el rechazo (a veces de manera hostil) a otras culturas.

Al mismo tiempo, con la circulación de la información en la red, los diferentes países y culturas no sólo se están conectando sino que, de alguna manera, también se

vuelven interdependientes. Esta situación hace que los problemas deban ser pensados de forma global y pluricultural, y ello, a su vez, implica un tipo de educación que mire más a lo intercultural que a lo multicultural.

Esto hace que sea muy importante para nuestro propósito el convencimiento de que la cultura se construye compartiendo significados, que son los que dan sentido a nuestra visión del mundo y nos hacen tener unos u otros comportamientos. Por tanto, la cultura nunca está acabada porque constantemente estamos compartiendo significados como resultado de nuevas percepciones del mundo que nos rodea. La cultura es, pues, un constructo en permanente cambio. Y, en este sentido, parece obvio deducir que todos construimos nuestra propia cultura e identidad mediante el encuentro con los demás. Por tanto, las diferencias culturales no serían un hecho extraordinario, sino algo tremendamente normal; y estar convencidos de esto puede ser la base de la educación intercultural. A partir de ahí la educación debe trabajar para proporcionar el encuentro intercultural. Se adquiere la plena ciudadanía cuando se tiene el derecho no sólo de acceder al legado cultural de una comunidad, sino fundamentalmente cuando se está en condiciones de incidir y modelar la cultura del contexto en que se habita. Por ello, la identidad cultural implica aprendizaje de normas, valores, costumbres, etc., en un proceso complejo y globalizado en el que el encuentro con los otros es fundamental para conseguirlo. De ahí que formar la identidad signifique ir hacia el encuentro de los demás; es decir, significa no el aislamiento sino la capacidad de intercambio entre grupos y culturas.

Por otra parte, sabemos que a lo largo de las dos últimas décadas vienen residiendo en España dos grandes grupos de extranjeros, los europeos, que se han multiplicado por seis, y los no europeos, que oficialmente se han multiplicado por diez aunque todos sabemos que las cifras son mayores. Pero no sólo son diferentes las cifras, también lo es la manera de integrarse. Los europeos suelen incorporarse mejor a la cultura española, e incluso algunos aspectos de la vida social española se ha adaptado a ellos, como los horarios de comidas, los horarios de los establecimientos comerciales, etc., pero no ocurre así con los inmigrantes de fuera de Europa, sobre los que recaen la mayor parte de los prejuicios y estereotipos negativos. Esto quiere decir que el discurso multicultural se produce, fundamentalmente, con los extranjeros procedentes de los países del llamado 'tercer mundo', y los programas interculturales también se están

desarrollando para atender a estas personas. Ello, evidentemente influido por el discurso dominante sobre la realidad pluricultural, que no es otro que el asimilacionista.

En otro orden de cosas, estamos convencidos de que el ser humano necesita una identidad social positiva, pues resultan fundamentales la autoconciencia y autopercepción como miembros de un grupo cultural, y ésta es la razón por la que los individuos tienden a identificarse ideológicamente con las características culturales que definen a su comunidad. El problema se plantea cuando esta identificación es excluyente, porque entonces aparece el rechazo hacia cualesquiera otras culturas y grupos, actitud que puede llevar a la hostilidad y a la violencia. Para evitar ese problema, debemos afirmar la propia identidad, claro, pero también reconocer la de los otros e introducir la posibilidad de reconducir esas identidades. La realidad pluricultural de nuestra sociedad nos obliga a ir más allá de la aceptación palpable de la existencia de distintas culturas, por lo que debemos buscar el intercambio entre ellas, la igualdad, la intercomunicación afectiva, el diálogo y la reciprocidad. Es decir la interculturalidad va más allá de la comprensión de la compleja relación entre culturas diversas y camina hacia una acción social que defiende los derechos de todas las culturas a la propia identidad, a la diversidad y a los estilos de vida diferentes. Por eso, la interculturalidad, más que una ideología (que también lo es), es percibida como un conjunto de principios antirracistas, antisegregadores y con un fuerte potencial de igualitarismo. Una verdadera profundización de la democracia debería asumir la realidad social pluricultural, afirmando positivamente el valor de todos los miembros de una sociedad. A partir de una concepción dinámica de la variedad cultural podríamos desechar el concepto asimilacionista, porque las culturas minoritarias no son inferiores sino que son un universo alternativo.

Nunca como hoy ha sido tan importante el diálogo y la comunicación entre personas de diferentes culturas, cualquier tipo de comunicación y desde todo tipo de canales. Y, evidentemente, si apostamos por la educación intercultural es prioritario plantear qué tipo de conocimiento multicultural debemos tener y cómo debemos comunicarnos y actuar educativamente en las situaciones de pluriculturalidad para llegar en un futuro próximo a una sociedad intercultural. Pero todo comienza, debe comenzar, con el conocimiento del otro, de las demás culturas, y ello a través de instrumentos variados; después vendrá la intervención desde la educación. Todos miramos las

situaciones sociales desde nuestro punto de vista sociocultural, evidentemente, pero también debemos hacer un esfuerzo por verlas desde la posición cultural de los demás, intentando profundizar en las razones culturales de todos los puntos de vista.

Pues bien, tras estas consideraciones iniciales, que creemos necesarias, pasamos a exponer las Conclusiones de nuestra investigación, tanto referidas a los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes (distinguiendo a su vez entre trabajadores sociales y educadores sociales) como desde la visión de los propios inmigrantes. Para el caso de los profesionales, lo haremos en referencia a las siguientes categorías: cuestiones generales, percepción sobre la inmigración, interculturalidad, formación, labor profesional, objetivos, funciones, competencias profesionales generales, competencias profesionales específicas y concepción de la función educativa. En el caso de las entrevistas a personas inmigrantes, las categorías de análisis serán: datos socioeconómicos, formación, trabajo, identidad, asesoramiento, labor educativa, necesidades e interculturalidad.

Aclarar, por último, que cuando había alguna contradicción entre los resultados de las encuestas y los resultados de las entrevistas (los entrevistados habían sido todos igualmente encuestados), los profesionales se reafirmaron en los resultados de éstas.

## **1. Conclusiones referidas al colectivo de profesionales**

### **1.1. Cuestiones generales**

Los profesionales son relativamente poco expertos en el trabajo con personas inmigrantes, cuestión bastante lógica porque la explosión demográfica de la inmigración es también relativamente reciente en la Región de Murcia. El 70% de profesionales tiene menos de tres años de experiencia en trabajo con personas inmigrantes y sólo un porcentaje cercano al 20% tiene una experiencia laboral de más de 5 años. La gran mayoría de los profesionales que trabajan con inmigrantes tiene una relación contractual con la Administración o con empresas de servicios. Son también en gran parte jóvenes comprendidos entre los 18 y los 30 años; hay más mujeres (56%) que hombres (44%).

### **1.2. Percepción sobre la inmigración**

La gran mayoría de los profesionales que trabajan con la inmigración en la Región de Murcia tiene una percepción personal de la inmigración, en general, y de los inmigrantes, en particular, positiva para nuestra sociedad, aunque tampoco faltan quienes sólo ven el lado economicista de la situación. Son también mayoría quienes consideran importante y necesario conocer las culturas con las que estamos conviviendo día a día para el beneficio de la armónica convivencia social. Otros, sin embargo, creen que atender demasiado a la cultura que traen es un poco alejarlos de la adaptación, que fomenta los estereotipos sociales negativos, por lo que es mejor partir de cero a la hora de hablar de interculturalidad.

Algunos distinguen claramente entre inmigrantes magrebíes y latinoamericanos a la hora de poner en marcha intervenciones socioeducativas, poniendo encima de la mesa las dificultades añadidas que encuentran con personas de origen árabe. Por la misma razón, los profesionales afirman tener muy en cuenta la cuestión de la identidad y las categorías culturales, fundamentalmente aquellas referidas a la religión de las personas inmigrantes a la hora de la atención y la actuación socioeducativa. A este

respecto, los profesionales que trabajan con personas inmigrantes están convencidos de que la religión es la categoría cultural con la que más se identifican éstos. A la religión y creencias le siguen como categorías culturales más importantes la defensa de la identidad, etnia, lengua, costumbres y tradiciones, y fiestas y celebraciones. Por el contrario, las manifestaciones vitales con las que menos se identifican las personas inmigrantes, según los profesionales que trabajan con ellos, son literatura y símbolos.

Los profesionales también ‘distinguen’ (con un marcado acento irónico) entre inmigrante y extranjero (aplicado este término al residente en España que tiene generalmente pasaporte comunitario), e incluso hablan de inmigrantes de lujo. Los profesionales tienen muy claro que la sociedad acepta al extranjero, sobre todo mayor, que viene a España a pasar sus últimos años en una urbanización, y tiene algún reparo en relación a los inmigrantes que vienen a trabajar. A estos últimos la sociedad de acogida les aplica una serie de estereotipos negativos y prejuicios que en absoluto se aplica a los primeros.

También destacamos que los profesionales entrevistados y/o encuestados consideran una barrera difícil de franquear para los inmigrantes el desconocimiento de la lengua de acogida, ya que su experiencia les dice que es el primer y esencial paso para poder desenvolverse con cierta autonomía en nuestra Región. Dicen los profesionales que, muchas veces, la barrera llega a los estereotipos negativos y prejuicios, muy presentes en nuestros esquemas cognitivos de aprendizaje, por lo que no sólo hay que enseñar nuestro idioma a los inmigrantes que lo necesiten, sino que también debemos hacer un esfuerzo todos para modificar esos esquemas cognitivos.

En cuanto a la valoración de la percepción social sobre la inmigración, los profesionales dicen que aún perduran muchos estereotipos negativos y prejuicios entre la sociedad de acogida, y que las costumbres de los inmigrantes, los aspectos religiosos (en el caso del inmigrante magrebí) y las manifestaciones externas son muy determinantes a la hora de aceptar una cultura.

Crean los profesionales que la sociedad de acogida se siente “el ombligo del mundo” y que todo lo mide y valora según sus categorías culturales.

Los medios de comunicación son citados por los profesionales como responsables en la extensión (a veces también en la creación) de estereotipos sociales negativos sobre las personas inmigrantes.

### **1.3. Interculturalidad**

La inmensa mayoría de los profesionales dice conocer el significado de interculturalidad y la educación intercultural, así como la filosofía de trabajo que suponen las mismas, aunque hemos de señalar que ese pretendido conocimiento no se traduce en prácticas adecuadas. Al mismo tiempo, una amplia mayoría de profesionales que trabaja con inmigrantes están muy interesados en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad. En el mismo sentido se manifiestan cuando se les pregunta si les preocupa no disponer de conocimientos, habilidades, estrategias, etc., que orienten su labor profesional hacia la filosofía de la interculturalidad. Además, están dispuestos a realizar para ello las modificaciones necesarias en su metodología y en sus maneras de actuar para responder a ese reto. Y quieren que esa formación sea recibida a través de cursos, seminarios, asesoramiento en la práctica o grupos de trabajo.

Por tanto, los profesionales tienen una magnífica actitud y sensibilidad ante la interculturalidad. Y la misma (buena) actitud demuestran los profesionales en sus respuestas a la hora de clarificar y unificar criterios que permitan elaborar proyectos de acción socioeducativa intercultural. No obstante, cuando se les preguntó si en los proyectos de intervención con personas inmigrantes que están llevando a cabo se consigue un nivel suficiente de colaboración entre todos los profesionales implicados, las respuestas no son tan contundentes, y surgen las lamentaciones por la falta de equipos multiprofesionales comprometidos. Esto, entre otras cosas, quiere decir que aún falta mucho camino por recorrer en el mundo de los equipos interdisciplinares. Los profesionales también conocen la realidad, y saben que no sólo se trata de que ellos se formen, sino de que se trabaje en equipo y de que se implique a toda la comunidad en el proyecto, contando naturalmente con el papel tan fundamental que juega y debe seguir jugando la escuela.

#### **1.4. Formación**

En cuanto a las titulaciones, más de la mitad de los profesionales son trabajadores sociales, seguidos de un 27,8 % que han cursado Educación Social. Hay también un grupo significativo que ha cursado la licenciatura en Pedagogía. En el resto se da una amalgama de titulaciones que abarcan desde diplomados en Magisterio hasta diplomados en Relaciones Laborales, o licenciados en Derecho, Filología, Ciencias Políticas o Historia del Arte. Es decir, la titulación de los profesionales que trabajan con personas inmigrantes, está presidida por tres titulaciones: Trabajo Social, Educación Social y Pedagogía. Y es también de destacar que algunos profesionales se han formado inicialmente en una carrera y después han sido habilitados en Educación Social. Hay también profesionales que poseen varios títulos universitarios y que disponen de un bagaje formativo óptimo para desempeñar su labor con inmigrantes.

En principio, la mayor parte de los profesionales consideraba en las respuestas de los cuestionarios que la formación recibida en la Universidad había sido la adecuada para desempeñar su trabajo con garantías en términos generales. Sin embargo, matizadas las respuestas en las entrevistas, la gran mayoría manifiesta la necesidad de una formación más completa y específica, porque afirman que la recibida en la Universidad ha sido demasiado básica y poco orientada a la práctica profesional, por lo que han necesitado complementar su formación con muchas horas prácticas como voluntarios y con cursos formativos para poder enfrentarse con ciertas garantías a su labor con personas inmigrantes. En general (prácticamente todos) los profesionales son críticos con la formación recibida, pero son críticos constructivos y nos sugieren modificaciones en el currículum para mejorar la formación universitaria, sobre todo, aumentando las horas prácticas de cada asignatura y el Prácticum de las diferentes carreras.

Es también de destacar que, según la formación universitaria recibida, los profesionales valoran (y por tanto critican ausencias) más unos aspectos que otros en su formación académica universitaria. Así, por ejemplo, la mayoría de los profesionales diplomados en Trabajo Social manifiestan la escasa formación recibida en inmigración, posiblemente porque es el ámbito de trabajo con más salidas profesionales para este colectivo. Los diplomados en Educación Social, sin embargo, destacan el valor

formativo de las prácticas sociales en su carrera universitaria, no demandando ámbitos o temáticas concretas de formación. Y, en lo que respecta a los licenciados en Pedagogía, argumentan la excesiva formación teórica, filosófica, histórica y metodológica, pero aplicada al ámbito escolar y la escasa formación, sobre todo práctica, en el ámbito social.

En general, podemos afirmar que los profesionales están dispuestos a complementar su formación, son críticos con la formación recibida en las titulaciones universitarias, perciben la necesidad de aumentar el número de horas prácticas y son conscientes de que en el ámbito de la inmigración su formación es inadecuada, incompleta y alejada de la realidad, por lo que ven como necesidad imperiosa la formación continua. Por eso, la mayoría manifiesta su deseo de ampliar sus conocimientos, habilidades y competencias para poder ejercer mejor su profesión; y por ello se están ‘reciclando’, siempre que pueden (aclaran), con la asistencia a cursos, jornadas, seminarios y otros eventos. La asistencia a este tipo de eventos formativos es valorada, en general, de forma muy positiva ya que tienen la posibilidad de actualizarse de forma continua, y les aporta conocimientos, metodologías, estrategias de actuación, y también otra visión del mundo de la inmigración, fundamental desde el punto de vista personal y profesional. En cuanto a las posibilidades de realización de cursos, los profesionales reclaman un horario más flexible para poder realizarlos, ya que normalmente suelen desarrollarse en horario laboral. Del mismo modo, los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes consideran que los cursos que normalmente se ofrecen no son suficientes para la formación continua y la actualización constante. También se quejan los profesionales de los costes económicos que supone la realización de estos eventos formativos. Y dan alguna alternativa para adecuarlos a las necesidades, evitar gastos y la pérdida de horas de trabajo: sería partir de las demandas de los profesionales, hacer los cursos en el lugar de trabajo para evitar desplazamientos y gastos y mejorar los contenidos de los cursos, ya que critican la repetición de cursos año tras año y que normalmente son demasiado teóricos.

## 1.5. Labor profesional

Algunos profesionales se dedican a funciones que, en muchos casos, nada o poco tienen que ver con la formación recibida. Otro dato a tener en cuenta es que un grupo de profesionales han ejercido su labor por varias instituciones que trabajan con personas inmigrantes en nuestra Región, y un número significativo de ellos tuvo el primer contacto con inmigrantes como voluntarios o realizando las prácticas correspondientes de su carrera universitaria. La mayoría dedica su trabajo a resolver cuestiones burocrático-administrativas, y sólo un 25% dice dedicarse a labores educativas. Otro grupo manifiesta dedicarse a la inserción sociolaboral de inmigrantes, talleres dedicados a habilidades sociales, autoestima e incluso español para extranjeros.

**La atención a personas inmigrantes se viene dando, fundamentalmente, en clave asistencial, ignorando en gran medida el trabajo educativo, que es precisamente la hipótesis de partida de esta investigación y que confirman los trabajadores sociales, educadores sociales, pedagogos y demás profesionales, quienes afirman que esa atención es la mayoría de las veces paliativa, ‘tapa huecos’, cubre necesidades básicas, pero llegando a la caridad y posturas paternalistas.** Otros profesionales (grupo minoritario) opinan que la atención sí es asistencial, pero que el trabajo educativo no se ignora por completo, que se está cambiando de visión, que es normal que durante el primer período de llegada de la inmigración a nuestra Región la atención fuera asistencial, pero que ahora se está trabajando un poco más la función educativa. Y algunos justifican su labor asistencial por la llegada masiva de inmigrantes a la Región de Murcia, sin tiempo para la integración paulatina y sistemática, por la urgencia de responder a lo más prioritario.

Es de destacar que a una gran mayoría de los profesionales les gusta su trabajo, por el contacto personal, el trato, la relación directa con las personas inmigrantes, y desde luego por la sensación de ayuda y estar realizando una labor social importante. También manifiestan su interés por conocer las diversas culturas y las historias de vida de aquellos que un día decidieron emigrar a otro país para mejorar su situación. Otros profesionales consideran que su labor es mucho más gratificante cuando se han podido comprobar resultados concretos, por ejemplo cuando consiguen regularizar y buscar

trabajo a un inmigrante. Entonces sí dan por bueno todo el trabajo, incluido el burocrático.

En relación a lo que menos les gusta de su trabajo, nos hemos encontrado en las respuestas con un amplio abanico de críticas negativas dirigidas al propio trabajo, los compañeros, las trabas administrativas, etc. Tal es así, que un gran número de profesionales manifiestan sentir verdadera impotencia y cierta sensación de malestar en los casos en los que no pueden hacer nada, o no pueden llegar hasta la consecución de un objetivo marcado. Junto a este grupo de profesionales hay otro grupo significativo que opina que la parte burocrática, administrativa, es lo que menos les gusta de su trabajo porque muchas veces dificulta otras acciones más urgentes e importantes. No faltan las críticas al sistema de servicios sociales y a la Administración. Y también critican a los funcionarios que no ven más que papeles por cumplimentar, sin pensar que detrás de esos papeles hay personas concretas de carne y hueso, con historias dramáticas en muchos casos.

**Los educadores sociales y pedagogos se quejan de la escasa presencia de profesionales formados en el mundo de la educación, la poca sensibilidad de la Administración hacia el trabajo educativo con inmigrantes y, además, hacen autocrítica al considerar que los colegios profesionales, la Universidad y los propios profesionales de la educación no han sabido ‘vender el producto educativo’.** También se quejan de la falta de colaboración inexistente entre los diversos profesionales de las distintas instituciones que se dedican a esta labor con personas inmigrantes, demandando una mayor comunicación, relación entre los profesionales del sector y trabajo multidisciplinar e interprofesional.

## **1.6. Objetivos**

Los profesionales tienen muy claro que sus objetivos de actuación más importantes son prevenir y compensar dificultades de adaptación social y favorecer la autonomía de las personas inmigrantes. Esto chocaría con la realidad, pues en sus actuaciones profesionales veíamos anteriormente que las tareas burocráticas y asistenciales eran las más desarrolladas. Así que, teóricamente parecen tener muy

asumido cuáles deben ser sus objetivos de actuación, pero diversas circunstancias hacen difícil cumplir esos objetivos. Después de estos dos grandes objetivos de actuación profesional, el siguiente objetivo mejor valorado es el de favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario. Por el contrario, los objetivos menos valorados por los trabajadores que ejercen su labor con personas inmigrantes son el desarrollo del espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad; y desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica (éste, evidentemente, por el peso de las respuestas de los trabajadores sociales).

### **1.7. Funciones**

La función más importante para los profesionales que trabajan con personas inmigrantes es la de informar, asesorar y orientar, pero dándoles un sesgo más administrativo y asistencial que educativo, sobre todo por trabajadores sociales y otros titulados que nada o poco tienen que ver con Educación Social y Pedagogía. La función educativa aparece en mitad de la clasificación. La siguiente función mejor valorada es la de detectar necesidades, que es considerada como muy relevante por todos los profesionales. Después de las tres funciones anteriores, que aparecen como destacadas, los profesionales han marcado con la máxima puntuación la función de organizar, planificar, programar, desarrollar y evaluar su propia intervención. En la otra orilla, las funciones menos valoradas por la mayoría son la docente (en determinados ámbitos), la de animación y dinamización de grupos, la reeducativa y la de elaboración de programas. Es decir, las menos valoradas son todas educativas, notándose aquí, otra vez, el peso de los titulados en trabajo social y otros que poco o nada tienen que ver con la educación.

En general, tanto trabajadores sociales como educadores sociales y pedagogos han coincidido en valorar menos las funciones docente y reeducativa (y en el caso de los trabajadores sociales también incluyen la educativa), por varios motivos: por considerarlas alejadas de la intervención socioeducativa o el trabajo social comunitario, porque relacionan más la función docente con la educación formal y porque la reeducación no les parecía ser la mejor opción para las personas inmigrantes.

## **1.8. Competencias profesionales generales**

En los cuestionarios aparecían el compromiso ético, las habilidades en las relaciones interpersonales y la capacidad para la toma de decisiones como las competencias generales más importante para los profesionales que trabajan con personas inmigrantes. Junto a ellas, y con valoraciones igualmente muy altas encontramos la capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad, adaptación a nuevas situaciones y capacidad para la comunicación oral y escrita. Sin embargo, los profesionales entrevistados (todos ellos igualmente encuestados anteriormente), presentan algunas diferencias con los resultados de las encuestas. Así, las competencias profesionales generales más valoradas por los entrevistados en general, coincidiendo bastante trabajadores sociales y educadores sociales, han sido: conocimiento de otras culturas; seguida por aptitudes para trabajar en equipo y en tercer lugar comparten categoría las siguientes competencias: capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad para la resolución de problemas, capacidad para la toma de decisiones, capacidad para trabajar en contextos multiculturales y compromiso ético. **Cuando se les informó de los resultados de las encuestas y las diferencias con los resultados de las entrevistas, los profesionales se reafirmaron en los resultados de las entrevistas.**

Por otra parte, en las competencias profesionales generales menos valoradas no hay contradicción, pues aparecen tanto en las encuestas como en las entrevistas la capacidad de liderazgo, el conocimiento de informática y el conocimiento de alguna lengua extranjera.

## **1.9. Competencias profesionales específicas**

Los profesionales, con alto grado de coincidencia entre trabajadores sociales y educadores sociales, consideran más importantes las siguientes competencias profesionales específicas: en primer lugar, conocer el contexto de intervención (incluidos los Servicios Sociales), seguido por conocer la legislación sobre inmigración y, en tercer lugar, conocer estrategias y métodos de intervención. A partir de ahí, otras competencias específicas muy valoradas son desarrollar habilidades de comunicación

interpersonal y ejercer de mediador para resolver conflictos. Es decir, algunas de ellas directamente relacionadas con procesos educativos. En el otro extremo, las competencias profesionales específicas menos valoradas han sido la capacidad para desempeñar labores de líder de grupo, enseñar español para extranjeros, confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador y saber aplicar estrategias de dinámica de grupos. **Como en el punto anterior, las discrepancias entre los resultados del cuestionario y los de la entrevista se resolvieron a favor de ésta.**

### **1.10. Concepción de la función educativa**

**A pesar de que los profesionales reconocen que, en general, su trabajo es desarrollado en clave asistencial, buena parte de los entrevistados considera que su trabajo con personas inmigrantes también tiene una función educativa; pero habría que matizar enseguida que no tienen muy claro lo que significa desarrollar funciones educativas.** En parte, hay una explicación, y es que algunos profesionales acceden a contratos de educador social para desarrollar actuaciones socioeducativas, pero su formación es de trabajador social. Creemos que en el futuro se tienen que distinguir bien las funciones de los profesionales y que ellos mismos comprendan la diferencia entre las labores de trabajadores sociales y educadores sociales, y sean conscientes de la necesidad de trabajar en equipo, cada uno dedicándose a lo que le corresponde para poder trabajar en la construcción de una sociedad intercultural.

## **2. Conclusiones referidas específicamente a los trabajadores sociales**

El colectivo de trabajadores sociales conforma el núcleo central de los profesionales que ejercen su labor con las personas inmigrantes. La gran mayoría considera que la formación universitaria recibida ha sido buena o muy buena, adecuada para desarrollar su trabajo con garantías. En cuanto al trabajo desempeñado, los trabajadores sociales dedican la mayor parte de su trabajo a cuestiones burocrático-administrativas y orientación para el empleo. Y sólo dedican a cuestiones educativas un escaso porcentaje de su tiempo.

Las tres cuartas partes de los trabajadores sociales están muy interesados en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad. Al mismo tiempo, están preocupados por no disponer de conocimientos, habilidades, estrategias, etc., que orienten su labor profesional hacia la filosofía de la interculturalidad.

Igualmente, más de la mitad de los trabajadores sociales dicen estar bastante o muy implicados en que la interculturalidad se desarrolle lo mejor posible en su trabajo con inmigrantes. Es también importante el dato que nos dice que casi el 80% de los trabajadores sociales considera que los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes deben recibir una formación específica sobre la teoría y la práctica de la interculturalidad. Del mismo modo, ese mismo porcentaje es el que afirma que esa formación continua debería darse a través de cursos, seminarios, grupos de trabajo y asesoramiento específico, lo que refuerza la propuesta que hacemos al final de esta Tesis.

El colectivo de trabajadores sociales tiene muy claro que sus objetivos de actuación más importantes deben ser prevenir y compensar dificultades de adaptación social y favorecer la autonomía de las personas inmigrantes. En el otro extremo, los objetivos de actuación profesional con personas inmigrantes menos valorados por el colectivo de trabajadores sociales, son desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad; y desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.

**Las funciones más valoradas continúan siendo las tradicionalmente propias de los trabajadores sociales, al tiempo que las consideradas más educativas continúan en las últimas posiciones en la valoración.** Las menos valoradas son las de animación y dinamización de grupos, la educativa, la de organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención y la función reeducativa.

Los trabajadores sociales que prestan su labor profesional con personas inmigrantes consideran que la competencia general profesional más importante es la del compromiso ético, con la particularidad que ha sido marcada con los máximos valores por el 100% del colectivo. En segundo lugar, también con porcentajes muy altos aparece la competencia referida a habilidades en las relaciones interpersonales. En el otro extremo, el colectivo de trabajadores sociales ha seleccionado como competencias profesionales generales menos importantes la capacidad de liderazgo, el conocimiento de informática y el conocimiento de alguna lengua extranjera.

Las competencias específicas más valorada por los trabajadores sociales son la de saber acceder a los recursos sociales, competencia orientada al desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal, conocer los servicios sociales y conocer las políticas de Bienestar Social. En la otra orilla, las competencias profesionales específicas menos valoradas por el colectivo de trabajadores sociales son la capacidad para desempeñar labores de líder de grupo, saber aplicar estrategias de dinámica de grupos y confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador.

### 3. Conclusiones referidas específicamente a los educadores sociales

La gran mayoría de los educadores sociales considera que la formación recibida en la diplomatura ha sido muy adecuada o bastante adecuada para desarrollar su trabajo con garantías. Pero esta satisfacción con la formación recibida no deja al colectivo de educadores sociales contento con su bagaje competencial profesional, porque aseguran haber necesitado realizar cursos u otras modalidades de formación relacionados directamente con la atención a personas inmigrantes.

Es el único colectivo que dice dedicarse más a labores educativas que a otras de corte burocrático, aunque algunos educadores sociales deben cumplir, por su relación contractual, funciones propias del trabajo social. **Así se confirmaría la hipótesis inicial, que sería válida para todos los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes, excepto en la mayoría de los educadores sociales.**

Todos los educadores sociales están interesados en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad. E igualmente positiva es la predisposición del colectivo de educadores sociales cuando comprobamos que todos se encuentran implicados en que la interculturalidad se desarrolle lo mejor posible. No obstante, están preocupados por no disponer de suficientes conocimientos, habilidades, estrategias, etc. que orienten su labor profesional hacia la filosofía de la interculturalidad. **Es decir, otra de las propuestas de nuestra investigación tendría el refrendo de estos datos (y los referidos a los trabajadores sociales, como veíamos anteriormente): dotar a los profesionales que trabajan con personas inmigrantes de elementos básicos de formación.**

No obstante lo anterior, el colectivo de educadores sociales dice conocer metodologías para afrontar los retos de la interculturalidad. Estas respuestas pueden estar en contradicción con la preocupación expresada anteriormente por no conocer las suficientes metodologías para alcanzar objetivos interculturales. Cuando se les preguntó por esta discrepancia los entrevistados nos informaron de que, efectivamente, creen conocer esas metodologías, pero no están muy seguros (y de ahí su preocupación)

porque al aplicarlas comprueban que no responden todo lo bien que esperaban, que los resultados obtenidos no tienen el nivel de satisfacción pretendido. Por eso también declaran estar dispuestos a realizar las modificaciones necesarias en sus metodologías para dar respuestas a los problemas de las personas inmigrantes acordes con la filosofía de la interculturalidad.

El objetivo más importante señalado por los educadores sociales es el de potenciar la búsqueda de la información y comprensión en el entorno social, objetivo que está al mismo nivel de valoración que el de favorecer la participación de las personas. En tercer lugar, los educadores sociales destacan el objetivo de prevenir y compensar dificultades de adaptación social, al mismo nivel valorativo que el de favorecer la autonomía de las personas y desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica. El menos valorado ha sido el de fomentar el cambio y la transformación social.

Y entre las funciones, se reafirma la educativa como la más importante para los educadores sociales, y dejan muy nítido que con ello no se refieren, en absoluto, a la función docente.

El colectivo de educadores sociales vuelve a señalar la capacidad para trabajar con la diversidad y la multiculturalidad como la competencia profesional general más importante. Detrás de ella hay una serie de competencias que obtienen también valoraciones muy altas: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, capacidad para la resolución de problemas, capacidad para la toma de decisiones, aptitudes para trabajar en equipo, aptitudes para trabajar en grupos multidisciplinares, capacidad para trabajar en contextos multiculturales, compromiso ético, aprendizaje autónomo, adaptación a las nuevas situaciones, creatividad y conocimiento de otras culturas. En el otro extremo, el colectivo de educadores sociales, considera que las competencias profesionales generales menos importantes son el conocimiento de alguna lengua extranjera, el conocimiento de informática y la capacidad de liderazgo.

Los educadores sociales valoran como competencia profesional específica más importante conocer estrategias y métodos de intervención. Y al mismo nivel de

valoración sitúan el desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal y trabajar procesos de construcción de la identidad. A continuación sigue un grupo de doce competencias marcadas con los valores más altos: conocer el contexto de intervención; conocer procesos de orientación personal y laboral; favorecer procesos de participación y acción comunitaria; ejercer de mediador para resolver conflictos; organizar y gestionar proyectos de intervención comunitaria; usar técnicas de motivación; trabajar multidisciplinariamente; saber acceder a los recursos sociales; diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación intercultural; emplear técnicas de negociación y consenso; colaborar y asesorar en programas de los medios de comunicación y conocer categorías socioculturales de diferentes zonas del mundo. Las competencias profesionales específicas menos valoradas por los educadores sociales son desempeñar labores de líder de grupo, confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador y enseñar español para extranjeros.



#### **4. Resultados comparados entre los colectivos de trabajadores sociales y educadores sociales**

Un análisis comparado entre los resultados de los colectivos de trabajadores sociales y educadores sociales arroja los siguientes resultados, atendiendo fundamentalmente a los cuestionarios:

- 1- Los diplomados en Trabajo Social suponen el 51% del total de diplomados, y el 37% del total de encuestados, mientras que el colectivo de educadores sociales está conformado por el 28% de los diplomados y el 20% del total de encuestados.
- 2- Ambos colectivos, con porcentajes iguales o superiores al 80%, consideran que su formación universitaria ha sido adecuada. Sin embargo la mayoría de los profesionales diplomados en Trabajo Social manifiestan la escasa formación concreta recibida en inmigración. Los diplomados en Educación Social destacan el valor formativo de las prácticas sociales en su carrera universitaria, por lo que les habría gustado tener más, no demandando ámbitos o temáticas concretas de formación.
- 3- Igualmente, ambos colectivos aseguran haber recibido cursos de formación continua específica sobre inmigración e interculturalidad.
- 4- Ambos colectivos manifiestan escaso interés por el conocimiento de las nuevas orientaciones sobre su diplomatura contenidas en el Libro Blanco de cada una de ellas.
- 5- La primera gran diferencia (además de la de número entre uno y otro colectivo) está en el tipo de dedicación a las personas inmigrantes. Así, mientras el colectivo de trabajadores sociales dedica la mayor parte del tiempo a la resolución de cuestiones burocráticas, el colectivo de educadores sociales manifiesta lo contrario: se dedica mucho más a labores educativas.

No obstante, el colectivo de trabajadores sociales dice que su dedicación también es educativa, aunque no especifique por qué lo es. Los educadores sociales sí explican más por qué su labor es educativa, pero no argumentan demasiado.

- 6- El porcentaje de profesionales interesados en profundizar en las propuestas educativas que conlleva la interculturalidad es el 100% entre los educadores sociales y del 75% entre los trabajadores sociales.
- 7- Lo mismo ocurre con la preocupación de estos profesionales por no disponer de los suficientes recursos, conocimientos, etc., que orienten su labor profesional hacia los objetivos de la interculturalidad: los trabajadores sociales están preocupados en un 53,6% y los educadores sociales lo están en un 93,3%.
- 8- Otra gran diferencia encontramos en la labor de clarificar y unificar criterios que permitan la aplicación de la interculturalidad. El 80% de los educadores sociales dice prestar especial atención a esta labor, mientras el porcentaje disminuye entre el colectivo de trabajadores sociales, pues más del 60% dice no prestar atención o prestarle poca o regular atención. Es decir, el 40% de trabajadores sociales dice prestar atención a esta labor, exactamente la mitad que el colectivo de educadores sociales.
- 9- El 100% de los educadores sociales afirma estar bastante o muy implicado en que la interculturalidad se desarrolle lo mejor posible. El porcentaje entre el colectivo de trabajadores sociales es del 57,6%.
- 10- En cuanto al conocimiento de metodologías y estrategias suficientes para afrontar los retos de la interculturalidad, el colectivo de trabajadores sociales dice conocerlas muy bien sólo en un 3,6%, mientras que el 60,7% dice conocerlas regular. En el colectivo de educadores sociales casi el 80% dice conocerlas bastante bien o muy bien. Esta discrepancia de los educadores sociales en relación a lo señalado en el punto 7 ha sido explicada anteriormente.

- 11- La actitud hacia la modificación de estrategias y metodologías utilizadas también es diferente entre los dos colectivos. Los trabajadores sociales están dispuestos a modificar sus estrategias en un 65%, mientras que en los educadores sociales el porcentaje es cercano al 90%.
- 12- La colaboración entre los profesionales que trabajan con personas inmigrantes también difiere en ambos colectivos. Un 42,9% de trabajadores sociales dice que esa colaboración es regular, y el mismo porcentaje ha respondido con el valor “Bastante”. Entre los educadores sociales el porcentaje de quienes creen que la colaboración entre los equipos multiprofesionales es buena se eleva hasta el 70%.
- 13- Ambos colectivos están convencidos de que los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes deben recibir una formación específica. Así lo consideran el 80% de los trabajadores sociales y el 93,3% de los educadores sociales.
- 14- En cuanto a los objetivos de actuación profesional, y atendiendo sólo al máximo valor, el colectivo de trabajadores sociales considera como más importantes: prevenir y compensar dificultades de adaptación social, favorecer la autonomía de las personas y favorecer el desarrollo cultural, sociolaboral, institucional y comunitario. El colectivo de educadores sociales considera como más importantes los siguientes objetivos de actuación profesional: prevenir y compensar dificultades de adaptación social, favorecer la autonomía de las personas (hasta aquí coinciden con los trabajadores sociales) y desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.
- 15- En relación también a los objetivos de actuación profesional, pero atendiendo a la suma de los dos valores máximos, el colectivo de trabajadores sociales considera como más importantes: prevenir y compensar dificultades de adaptación social, favorecer la autonomía de las personas (coinciden con la primera prelación) y potenciar la búsqueda de la información y comprensión del entorno social.

- 16- Los objetivos de actuación profesional menos valorados (atendiendo a las elecciones de los valores más bajos de la escala) por los trabajadores sociales son desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad, y desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica. En cuanto a los educadores sociales, los objetivos menos valorados son los de mejorar las competencias y aptitudes de las personas y fomentar el cambio y la transformación social, aunque con porcentajes de elecciones poco significativos (6,7%).
- 17- En relación a las funciones, y nuevamente atendiendo sólo al máximo valor, los trabajadores sociales consideran más importantes: informativa, de asesoramiento y orientadora; gestión y administración y relación con instituciones. Los educadores sociales piensan y actúan con funciones diametralmente opuestas; las funciones más importantes son para este colectivo la educativa, la detección de necesidades y la organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención.
- 18- Atendiendo a los dos valores más elevados, las funciones más valoradas por los trabajadores sociales prácticamente se repiten: informativa, de asesoramiento y orientadora; detección de necesidades y relación con instituciones. En el caso de los educadores sociales, las funciones más valoradas con los dos máximos valores vuelven a ser la educativa, detección de necesidades y la de organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención, aunque en esta segunda prelación más ponderada “se cuele” entre ellas (en tercer lugar) la función informativa, de asesoramiento y orientadora.
- 19- Las funciones menos valoradas por el colectivo de trabajadores sociales (en base a las elecciones de los valores más bajos) son las de animación y dinamización de grupos, la educativa y la de organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención y la reeducativa. El colectivo de educadores sociales, tiene porcentajes poco significativos en reeducación y elaboración de programas.

- 20- En relación a las competencias profesionales generales, el colectivo de trabajadores sociales, atendiendo sólo al máximo valor, identifica como más importante la capacidad para la resolución de problemas, aunque sólo ha sido marcada con el máximo valor por la mitad de los encuestados. Lo mismo ocurre con la capacidad para la toma de decisiones y, en tercer lugar, seleccionan las habilidades en las relaciones interpersonales. El colectivo de educadores sociales también difiere del de trabajadores sociales en este punto, pues para los educadores sociales la capacidad profesional general más importante es la de trabajar con la diversidad y la pluriculturalidad, reconocida como tal por todos los encuestados; un poco menos de puntuación obtienen la capacidad de organización y planificación, la capacidad para trabajar en contextos multiculturales y el compromiso ético.
- 21- Teniendo en cuenta las elecciones marcadas en los dos máximos valores (“Bastante” o “Mucho”), el colectivo de trabajadores sociales considera como la competencia profesional general más importante el compromiso ético, seguida de las habilidades en las relaciones interpersonales (que ya aparecían muy destacadas en la prelación anterior) y la capacidad para la toma de decisiones (igualmente situada en los primeros lugares cuando se atendía sólo al máximo valor). Para el colectivo de educadores sociales, las capacidades profesionales generales más importantes (teniendo en cuenta la suma de los dos máximos valores) son la capacidad para trabajar con la diversidad y la pluriculturalidad, la capacidad de análisis y síntesis y la capacidad de organización y planificación; es decir, repiten dos competencias con respecto a la clasificación anterior.
- 22- Las competencias profesionales generales menos valoradas por los trabajadores sociales son la capacidad de liderazgo, el conocimiento de informática y el conocimiento de alguna lengua extranjera. Por su parte, el colectivo de educadores sociales coincide totalmente en este punto con los trabajadores sociales en las valoraciones menos importantes.
- 23- En las competencias profesionales específicas se marca mucho más la diferencia entre estos dos colectivos que analizamos, pues los trabajadores

sociales han identificado (atendiendo sólo al máximo valor) como más importante la capacidad para resolver aspectos burocráticos (lo que comúnmente llamamos “papeleo”). Después destacan la capacidad para desarrollar habilidades de comunicación interpersonal y el conocimiento de las políticas de bienestar social. El colectivo de educadores sociales ha seleccionado como competencia profesional específica más importante la capacidad para conocer estrategias y métodos de intervención; es decir, mientras que para los trabajadores sociales el “papeleo” era la competencia específica más importante, para el colectivo de educadores sociales lo es la intervención socioeducativa. A partir de aquí, los educadores sociales consideran también muy importantes la capacidad para desarrollar habilidades de comunicación interpersonal (aquí coinciden con el colectivo de trabajadores sociales) y la capacidad para trabajar procesos de construcción de la identidad.

24- En cuanto a la prelación de competencias profesionales específicas pero atendiendo a la suma de los dos valores más altos de la escala, el colectivo de trabajadores sociales selecciona cuatro competencias específicas como importantes o muy importantes: saber acceder a los recursos sociales, desarrollar habilidades de comunicación interpersonal, conocer los servicios sociales y conocer las políticas de bienestar social. El colectivo de educadores sociales insiste en la consideración de la intervención socioeducativa como la competencia profesional específica más importante; e igualmente insisten en las competencias relacionadas con la capacidad para desarrollar habilidades de comunicación interpersonal y capacidad para trabajar procesos de construcción de la identidad; es decir, las mismas que en la prelación anterior.

25- Finalmente, los trabajadores sociales, atendiendo a las elecciones de los valores más bajos de la escala, consideran como competencias profesionales específicas menos importantes la capacidad para desempeñar labores de líder del grupo, saber aplicar estrategias de dinámica de grupos y confeccionar herramientas de trabajo a través del ordenador. Por su parte, los educadores sociales también valoran con las puntuaciones más bajas dos de las

competencias señaladas por los trabajadores sociales: desempeñar labores de líder del grupo y confeccionar herramientas a través del ordenador; pero difieren en la tercera, que para los educadores sociales es la capacidad para enseñar español para extranjeros.

En definitiva, hemos encontrado, como parece que no podía ser de otra manera, grandes diferencias entre los objetivos de trabajadores sociales y educadores sociales. Aunque de manera general todos dicen tener en el horizonte los objetivos tendentes a orientar, asesorar, informar y atender las necesidades básicas de los inmigrantes, los trabajadores sociales hablan de acogida, informar, acompañar y mediar, mientras que los educadores sociales, en general, apuestan por la integración sociocultural, desarrollo de actividades culturales y educativas para favorecer la autonomía, la participación y el espíritu crítico de los inmigrantes. Sin embargo, una cosa son los objetivos que se proponen tanto trabajadores sociales como educadores sociales, debido a las distintas sensibilidades que puedan tener por su formación académica universitaria y que están en su horizonte de actuación laboral, y otra cuestión bien distinta es la labor que están realizando, que, en el caso de algunos educadores sociales, no tienen una función educativa, sino claramente asistencial. Del mismo modo, hay trabajadores sociales que lograron una plaza de educador social pero no están preparados para realizar labores propias de un profesional de la intervención socioeducativa. Es decir, la relación contractual de estos profesionales determina bastante el tipo de trabajo que deben realizar, independientemente de su formación o de los objetivos que se planteen como prioritarios e ineludibles.

Ocurre lo mismo si nos referimos a las funciones. Las más valoradas son la función informativa, la de asesoramiento y la orientadora, en el caso de los trabajadores sociales, aunque algunos de ellos no descartan la función educativa, mientras que los educadores sociales se decantan por la función educativa y la organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación de la intervención, aunque, como en el caso anterior, tampoco se descarten las funciones orientadora, informativa y de asesoramiento.



## **5. Conclusiones referidas al colectivo de personas inmigrantes**

### **5.1. Datos socioeconómicos**

La mayor parte de los entrevistados se sitúa en una edad comprendida entre los 20-30 años, seguido por el intervalo cronológico de los 30-40 años. Con respecto a su origen, podemos observar cómo los grupos mayoritarios de procedencia de los entrevistados se encuentran situados, de manera más o menos equitativa, entre África y Latinoamérica. En el caso de África, el país de origen es, fundamentalmente, Marruecos, aunque también encontramos personas procedentes de Senegal, Etiopía, Nigeria o Costa de Marfil. En relación a Latinoamérica, el país de origen más reflejado es Ecuador, seguido en proporciones minoritarias por Colombia, Argentina o Bolivia. El tercer continente reflejado en cuanto a procedencia de población inmigrante es la propia Europa, de la que podemos constatar inmigrantes de Ucrania, Lituania o Rumania. Y, en último lugar, también encontramos referencias al continente asiático con una persona entrevistada procedente de China y otra de Turquía.

El tercer aspecto que hemos querido destacar en esta categoría serían los años de estancia en nuestro país por parte de los inmigrantes entrevistados, así como en nuestra Región. Podría parecer significativo, a la hora de aventurar conclusiones, el hecho de constatar que tanto a nivel nacional, como de manera particular en nuestra Región, las personas entrevistadas manifiesten no llevar mucho tiempo entre nosotros, ya que la mayor parte o en un porcentaje muy significativo exponen no llevar más de cinco años. Las respuestas varían desde unos meses, un año o más años, pero muy pocos de los entrevistados superan los cinco años. Un grupo muy reducido de entrevistados dice estar en España entre 5 y 10 años y sólo una de las personas entrevistadas permanece en nuestro país desde hace más de una década. En la Región de Murcia suelen estar desde hace menos tiempo, lo que quiere decir que no optaron por nuestra región en primer lugar a su llegada a España.

Quizá algunas respuestas en cuanto al tiempo de residencia en España manifestada por los entrevistados puedan deberse al miedo o inseguridad ante la

situación irregular de varios de ellos, y el temor a perder el puesto de trabajo, dado que cuando conocemos su situación laboral constatamos que es de pleno empleo, reflejada en una diversidad de ocupaciones (de mayor o menor 'legalidad' en cuanto a la exigencia de 'papeles'). Y es que sólo una de las personas inmigrantes entrevistadas manifiesta encontrarse en paro.

Como último factor a tener en cuenta en esta categoría de análisis, hemos identificado cómo la mayor parte de entrevistados tiene su domicilio en Murcia capital o pedanías, siendo los municipios de Lorca y Cartagena los que, a continuación, les siguen en cuanto a la acogida de las personas inmigrantes entrevistadas. Con menos incidencia aparecen diferentes municipios de la Región tales como Mazarrón, Jumilla, Águilas, Molina de Segura, Torre Pacheco, Totana y Caravaca, lo que significa que la presencia de personas inmigrantes está repartida por toda la geografía de la Región, aunque también es verdad que hemos intentado que las entrevistas sean representativas de toda nuestra geografía.

## **5.2. Formación**

Uno de los tópicos que se ha desmontado es el que afirmaba que los inmigrantes llegados a España tenían escasa formación académica y laboral, que no podían trabajar si no era como mano de obra. Pero esto no es cierto pues, según hemos podido constatar en esta investigación, la mayoría tiene formación media alta y sólo un pequeño porcentaje tiene estudios primarios o no tiene estudios. Es significativo destacar cómo el grupo mayoritario lo representan personas con una titulación universitaria o equiparable relacionada con campos diversos como Matemáticas, Física, Geología y Biología, Informática, Comunicación, Magisterio o Derecho. En segundo lugar, nos encontramos con un número significativo de personas con una formación media relacionada, fundamentalmente, con el ámbito profesional de la rama sanitaria, industrial, electricidad, mecánica, etc. Otro número menos representativo dice poseer estudios primarios y sólo dos personas del número total de entrevistados apenas tiene formación académica. La gran mayoría de entrevistados no encuentra relación entre su formación y la labor desempeñada en nuestra región. Ante esta situación, no nos ha de sorprender que muchos de ellos muestren abiertamente aspiraciones para un trabajo más

cualificado, tanto los que tienen formación más básica como, naturalmente, los inmigrantes que tienen estudios universitarios. No obstante, nos parece relevante hacer mención a que un número significativo de entrevistados no se ha posicionado ni afirmativa ni negativamente a este respecto; quizá porque son muy conscientes de la realidad o porque tienen experiencias directas o indirectas que no les hacen ser muy optimistas, no tienen muy claro que en el futuro puedan desempeñar una labor profesional acorde con su formación en sus países de origen. Desde luego, sería interesante profundizar en esta percepción de expectativas.

También comprobamos cómo la mayor parte de nuestros entrevistados no suelen realizar cursos de formación. Sólo un grupo minoritario manifiesta haberlos realizado. Entre las razones que aducen para la no realización de los mismos encontramos principalmente la escasez de tiempo, dadas las largas y duras jornadas laborales que soportan. En menor medida surgen argumentaciones como la falta de información sobre los mismos; y desde luego, también encontramos opiniones que reflejan la poca utilidad que dan a ese tipo de formación en relación al trabajo que desempeñan; o sencillamente porque consideran que no les suponen ninguna aportación a su formación inicial. No obstante, aunque la mayoría de las personas entrevistadas no realizan acciones formativas, algunas de ellas disponen de conocimientos acerca de esas acciones formativas, sobre todo en lo referente a modalidades de cursos de jardinería, informática, electricidad, calefacción o la propia UNED; asimismo también conocen la procedencia y organización de los mismos tales como sindicatos, universidades populares o asociaciones de empresarios. Es decir, hay un grupo de entrevistados al que no le falta información sobre la oferta educativa, pero por diversas razones no suele realizar formación aquí en España.

Por su parte, el grupo de inmigrantes entrevistados que sí realizan actividades de formación argumenta como ventajas de los mismos la posibilidad de reciclaje y perfeccionamiento. E, incluso, algunos de los entrevistados consideran que les están ayudando a nivel personal. El tipo de cursos que han realizado estas personas abarca un amplio abanico, desde cursos de instalador, soldador, informática, cocina, primeros auxilios hasta un curso de Postgrado de Especialista Universitario en Mediación Intercultural. En cuanto a la procedencia de la oferta de cursos u otras modalidades de formación, también es diversa, y detectamos cursos ofrecidos por la Administración,

sindicatos, Universidades Populares, empresarios, asociaciones de inmigrantes, etc. Finalmente, hayan participado o no en este tipo de acciones formativas, algunas de las personas entrevistadas ofrecen alternativas o mejoras en el desarrollo, organización o propósito de estas acciones. Entre otras destacamos las referidas a cursos que respondan a las necesidades específicas de formación, cursos de formación profesional y de acceso a la Universidad.

### **5.3. Trabajo**

El abanico laboral de los inmigrantes se está convirtiendo en un arco diverso, y no centrado, en exclusividad, en un sector en concreto. Es obvio, y sobre todo en nuestra Región, dadas sus características y tradición agrícola, que un porcentaje significativo lo represente el grupo de personas inmigrantes que se dedica a trabajar en la agricultura. Otro grupo muy significativo está representado por mujeres que trabajan cuidando a personas mayores o como asistentes de hogar. En menor medida encontramos puestos de trabajo relacionados con la construcción y equipamiento de viviendas en ocupaciones tales como soldador, electricista, reparador de electrodomésticos, transporte... También contamos entre nuestros entrevistados con trabajadores en pequeños comercios como supermercados, peluquerías, tiendas multiprecio, etc. Otro grupo lo componen pequeños empresarios de locutorio o textil, algunos ejemplos de vendedores ambulantes y una persona entrevistada que trabaja en un despacho de abogados.

De otro lado, como pudimos ver en la categoría anterior referida a la formación, un grupo importante de nuestros entrevistados aspira a obtener una mejora en sus condiciones sociolaborales, planteando como propuesta más reiterada la de la docencia. En segundo lugar, podemos destacar las salidas laborales relacionadas con el mundo de la empresa o en el ámbito industrial. En tercer lugar, destacaríamos ocupaciones en la rama sanitaria y de modo puntual algunos inmigrantes entrevistados aspiran a puestos laborales relacionados con la carpintería, mecánica, o medios de comunicación.

Entre los motivos por los que se sale del país de origen para buscar nuevos horizontes vitales, un número muy significativo de personas entrevistadas señalan el

aspecto económico, los ingresos, en comparación con sus países de origen, como el motivo más determinante para venir a España, contribuyendo con ello a aliviar las grandes dificultades por las que pasan sus familias en sus lugares de origen. En un segundo nivel de motivación, las personas entrevistadas manifiestan como ventaja el poder trabajar con compatriotas o familiares, lo que les da mucha seguridad a pesar de encontrarse en un país extranjero; y otros destacan el sentimiento de respeto que perciben por parte del empleador, fundamentalmente cuando se trabaja en labores domésticas cuidando a personas mayores. En menor medida también se constatan aspectos positivos referidos a la cobertura de seguros, afiliación y otros aspectos legales. Y no faltan quienes valoran como algo fundamental la independencia y la posibilidad de realizar el reagrupamiento familiar.

Entre los factores que, a través de una adecuada política sociolaboral y compromiso por parte de los empresarios o empleadores, pudiera coadyuvar a la mejora de las condiciones sociolaborales de los inmigrantes, encontramos fundamentalmente dos argumentaciones, una en la línea de rebajar las amplias jornadas laborales que deben desarrollar y otras se refieren a paliar la dureza del trabajo que desempeñan.

#### **5.4. Identidad**

Hemos comprobado cómo la gran mayoría de nuestros entrevistados concede mucha importancia a la defensa de la identidad. Podemos hablar de un grupo bastante significativo, y centrado fundamentalmente en la importancia de la religión en el modo de conducir sus vidas, grupo representado en su mayoría por inmigrantes cuyo credo religioso es el Islam. El resto de personas entrevistadas conceden más importancia a otras dimensiones culturales que conforman su identidad. Podemos apreciar cómo, lejos de sus países, necesitan verse reconfortados de alguna manera, utilizando la identidad cultural, en general, y de otro la religión, fundamentalmente los inmigrantes que profesan el Islam como un sostén ante las dificultades que atraviesan lejos de sus casas. Sólo un grupo minoritario de entrevistados no considera esencial la defensa de las categorías culturales que configuran la identidad, y ponen de manifiesto que existen otros valores comunes a todos los seres humanos más importantes como el amor, la amistad, la libertad y la solidaridad.

Pero, estén o no de acuerdo en dar mayor o menor importancia a ciertas categorías culturales, en lo que encontramos unanimidad es en la consideración de tener muy en cuenta las categorías culturales de los otros para la buena interrelación y convivencia. No encontramos ninguna persona que esté en contra de esta visión de las categorías culturales. Como decimos, la gran mayoría considera que es algo fundamental porque conduciría a una mejor convivencia y comprensión de las distintas culturas, religiones y modos de vida. De hecho, aportan una amplia gama de alternativas que contribuirían a favorecer el encuentro y la convivencia entre culturas; alternativas que van desde la educación como propuesta general hasta, aunque con menor incidencia que en la alternativa anterior, propuestas de trabajo colectivo y conjunto para acercarse los unos a los otros. Y hay alguna llamada de atención a la lucha contra el racismo y la intolerancia. En definitiva, lo que podemos leer en las respuestas de las personas inmigrantes entrevistadas, tanto explícita como implícitamente, es la importancia de la intervención socioeducativa para favorecer la sociedad del encuentro, de la relación intercultural.

## **5.5. Asesoramiento**

Mayoritariamente las personas entrevistadas fueron asesoradas inicialmente por la familia o amistades al llegar a España. También encontramos una combinación entre la orientación familiar o de amistades junto con el asesoramiento procedente de ONGs. Por el contrario, son una minoría los que se refieren a profesionales de la Administración en la facilitación de recursos y asesoramiento a su llegada a España. Este hecho de la escasa incidencia profesional nos invita a reflexionar acerca de la cantidad e idoneidad de los medios y la organización de los mismos puestos a disposición de las personas inmigrantes recién llegadas a nuestra región, fundamentalmente los relacionados con el acceso a los recursos y servicios que pueden ofrecer las distintas Administraciones.

En cuanto al tipo de ayuda prestada destacan, en un porcentaje muy significativo, el acceso a un trabajo; en segundo lugar, la facilitación de una vivienda; y en menor medida el asesoramiento para la regularización de documentos. Además, algunas de las personas entrevistadas procedentes de África destacan el papel de los

suministros de los recursos básicos de supervivencia, sobre todo tras la dureza del camino recorrido hasta su llegada a nuestra región. Y alguna persona entrevistada destaca como ayuda la del acompañamiento.

A pesar de lo dicho anteriormente sobre la escasa presencia de los profesionales de la Administración en el asesoramiento, la mayor parte de las personas inmigrantes aporta información interesante en relación a la labor profesional de los trabajadores que se dedican a la atención a ese colectivo, destacando las tareas fundamentales de regularización, búsqueda y orientación en el empleo y, en menor medida, el acceso a una vivienda. Por ello, consideran que esta labor profesional está marcada por un carácter burocrático-asistencial. Además, si se les pregunta acerca de si es adecuado que dicha labor tenga ese carácter asistencial y paternalista, en un porcentaje significativo se manifiestan de acuerdo, sobre todo fundamentalmente, en los primeros momentos, porque es lo más urgente y lo que más necesitan, según manifiestan. Sin embargo, un grupo de entrevistados considera que aunque inicialmente esté bien este tipo de actuaciones, no hay que olvidarse de la faceta educativa. Y existe un grupo minoritario de inmigrantes entrevistados que no está de acuerdo con el carácter asistencial de la atención profesional, introduciendo un marcado carácter de crítica sociopolítica, ya que están convencidos de que no quieren inmigrantes ‘demasiado’ formados, sino inmigrantes que trabajen “en lo que no quieren los españoles”.

Además, algunas de las personas objeto de nuestra investigación manifiestan en sus respuestas que han percibido ciertas características negativas en los profesionales que actúan con ellos, como por ejemplo, desmotivación y desconocimiento acerca de la realidad y características de los colectivos inmigrantes. E igualmente se quejan las personas inmigrantes de algunas circunstancias personales administrativas que les impide horizontes más despejados.

## **5.6. Labor educativa**

**También entre el colectivo de inmigrantes hemos podido constatar un dato contundente que confirma nuestra hipótesis de partida: la mayor parte de nuestros entrevistados considera que los profesionales que trabajan con ellos generalmente**

**no desempeñan funciones educativas.** Un grupo minoritario manifiesta que, en alguna medida, los profesionales sí desempeñan algún tipo de actuación educativa, aunque la circunscriben al ámbito escolar. Sólo encontramos el caso de una persona entrevistada que sí considera que los profesionales ejercen una función educativa. Sin embargo, y esto consideramos que es también importante, **en los resultados de las entrevistas podemos constatar que una amplia mayoría de las personas inmigrantes considera que es fundamental, en mayor o menor medida, que los profesionales desarrollen una función educativa. Esto nos alejaría de aquellas visiones y percepciones sobre las personas inmigrantes como demandantes de servicios sociales asistenciales y sólo de ese tipo de demandas, ignorando las expectativas de ese colectivo en materia educativa.**

Los inmigrantes entrevistados creen que los objetivos de actuación que deberían tener los profesionales que ejercen su labor con colectivos de inmigrantes debían ser, por este orden: prevenir y compensar dificultades de adaptación social, favorecer el acceso a los servicios sociales, desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica, favorecer la inserción y participación social, enseñar español para extranjeros, favorecer las relaciones interculturales, educar, comprender y realizar un análisis de la realidad, favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario, buscar información, respetar todas las culturas y religiones, mediar en la resolución de conflictos y tramitar la homologación de títulos académicos. Como se puede comprobar, en primer lugar aparecen objetivos de actuación tendentes a facilitar el acceso a los recursos que pone en marcha la Administración a través fundamentalmente de sus servicios sociales, lo más urgente, como decían en anteriores categorías analizadas, pero enseguida aparecen a continuación aquellos objetivos de actuación presididos por las actividades educativas y culturales, con lo que se corrobora lo que afirmábamos anteriormente: **las personas inmigrantes que llegan a nuestra región demandan, una vez cubiertas las necesidades más urgentes, actuaciones educativas que les ayude a la integración social, favoreciendo las relaciones interculturales.** Pero no acaba ahí la cuestión, porque al preguntarles sobre el alcance de esos objetivos en las actuaciones cotidianas de educadores sociales y trabajadores sociales, las personas inmigrantes entrevistadas responden que una cosa es lo que deberían hacer, y otra bien distinta lo que hacen, y esto último, lo que realmente hacen,

tiene poco que ver con los objetivos de actuación priorizados por los propios destinatarios.

## **5.7. Necesidades**

La necesidad más imperiosa de las personas inmigrantes a su llegada a España, de acuerdo con la información obtenida de la mayoría de entrevistados, es la de optar a un trabajo, seguida de la necesidad de regularizar su situación, dinero para poder establecerse (consecuencia directa de la posibilidad de trabajo) y el hecho de tener un sitio donde hospedarse. Podríamos decir que estas son las necesidades esenciales, aunque también expresaban necesidades tales como conocimiento del idioma, ayuda de modo general y, en algunos casos, ayudas relacionadas con problemáticas de corte sociopolítico debido a la situación convulsa en sus países de procedencia, argumentando la necesidad de libertad.

Una vez satisfechas las necesidades básicas, las personas entrevistadas aportan todo un abanico de necesidades por cubrir que podrían contribuir a la mejora de su situación social en nuestro país, necesidades referidas a la formación, la posibilidad de aspirar a un trabajo mejor y la importancia de la integración. De otro lado, destacan la mejora en materia de vivienda, puesto que un porcentaje muy significativo ha de compartir piso o habitación por no disponer de dinero suficiente para poder alquilar en solitario o en familia, o dificultades para que le alquilen, al no tener ingresos suficientes para comprar una vivienda. En grupo minoritario se sitúan necesidades que están referidas a la posibilidad de reagrupamiento familiar y a poder agilizar la tramitación de títulos académicos. Además, se refieren a la conveniencia de que las actuaciones socioeducativas no se limiten al colectivo de inmigrantes, sino que se extienda a toda la sociedad.

## 5.8. Interculturalidad

Con respecto al conocimiento acerca del significado de la interculturalidad, hemos de decir de modo satisfactorio que un grupo importante de inmigrantes entrevistados tiene alguna idea del significado de la misma, asociada al menos al concepto de multiculturalidad. De este grupo significativo encontramos incluso personas que tienen bastante claro los conceptos diferenciando entre multiculturalidad e interculturalidad. No obstante, a pesar de contar con un grupo importante de entrevistados que tienen ciertas nociones sobre el tema, lo cierto es que, de manera paralela, encontramos también otro grupo significativo de personas que no han oído hablar de ninguno de estos conceptos ni de su trascendencia. Esta situación sería un elemento a tener muy en cuenta a la hora de plantear necesidades que pudieran satisfacerse a través de la acción social y el desarrollo de una política social adecuada que pueda contribuir a mejorar la situación en la que vivimos en nuestro país, marcada por un gran desconocimiento entre culturas y cargada de prejuicios y estereotipos negativos entre ellas. También destacamos que un grupo de personas asocia el concepto de interculturalidad al movimiento gubernamental que intenta propiciar la “Alianza de Civilizaciones”.

En cuanto al conocimiento que tienen los inmigrantes acerca de si los profesionales tienen recursos suficientes para poder trabajar de cara a conseguir la interculturalidad, un porcentaje mayoritario pone de manifiesto su desconocimiento al respecto, al igual que desconocen si se produce una coordinación interprofesional para lograr ese objetivo. Un grupo más pequeño de entrevistados sí considera que, en alguna medida, los profesionales de la acción social deben contar con este tipo de recursos. Son pocos los inmigrantes entrevistados que tienen conocimiento de la labor profesional tendente a realizar los objetivos propios de la educación intercultural, pero creemos que son muy interesantes sus aportaciones, y desde luego a tener en cuenta por parte de las propias Administraciones, si éstas quieren ofrecer alternativas válidas tanto a los profesionales de la educación social y el trabajo social como al colectivo de personas inmigrantes. También los entrevistados nos ofrecen las dificultades que perciben en nuestra sociedad para favorecer la interculturalidad y es que, como hemos dicho en varios momentos de esta Tesis, somos conscientes de la permanencia de muchos prejuicios y estereotipos negativos en la sociedad de acogida. Asimismo, también

encontramos una dificultad más importante, que puede traducirse en un obstáculo mayor y son los propios estereotipos y prejuicios que tienen, a juicio de los inmigrantes entrevistados, los profesionales que trabajan e interactúan con ellos.

Además, creemos que son interesantes las alternativas que los propios inmigrantes entrevistados ofrecen para favorecer procesos interculturales. Las aportaciones son de diverso calado. Encontramos alternativas referidas a la necesidad de informar y sensibilizar, de manera general a la sociedad, la necesidad de conocerse mutuamente, respetándose y participando en actividades comunes en los distintos escenarios sociales, y la predisposición, por parte de todos, para que pueda tener lugar un planteamiento de convivencia intercultural.



## **PARA UNA PROPUESTA FORMATIVA DE TRABAJADORES SOCIALES Y EDUCADORES SOCIALES**

### **1. Consideraciones previas**

Comenzaremos este apartado rescatando una vieja parábola muy conocida y citada, acerca del saltamontes que decidió consultar al anciano consejero del reino animal, el búho, sobre un problema personal. El problema consistía en que el saltamontes sufría cada invierno terribles dolores debido a las frías temperaturas. Después de un cierto número de dolorosos inviernos, en los que todo lo que el saltamontes conocía sobre remedios no le sirvió de nada, presentó su caso al venerable y sabio búho. El búho, según cuenta la historia, después de escuchar pacientemente la desgracia del saltamontes, le prescribió una sencilla solución: "Simplemente debes convertirte en un grillo e hibernar durante el invierno". El saltamontes salió saltando alegremente y agradeciendo profusamente al búho la sabia solución. Más tarde, sin embargo, tras descubrir que este importante saber no podía transformarse en acción, el saltamontes volvió a visitar al búho y le preguntó cómo podía conseguir esa metamorfosis. El búho replicó más bien secamente: "Mire, le di el principio. Es asunto suyo resolver los detalles" (Leirman, 1994, pp. 98-99).

Cuando acabó el invierno siguiente, un grupo de saltamontes volvió a visitar al búho, quien notó que los saltamontes estaban contentos, por lo que les preguntó: "Bien, ¿aplicasteis mi sabio consejo?". Un saltamontes, en nombre del grupo, contestó: "No señor. Tuvimos una larga discusión y luego decidimos construir un refugio con nuestros propio medios". "Eso puede estar bien" dijo el búho, "pero no veo la relación con mi consejo". El líder replicó sonriendo: "Para comprenderlo, tendría que bajar de su rama y compartir nuestra experiencia de saltamontes. Los buenos principios se aprenden de la buena práctica" (Leirman, 1994, pp.111-112).

Y esto es precisamente lo que hemos pretendido en nuestra Tesis: bajar del 'pedestal' universitario y acudir a los profesionales de la práctica para que nos explicaran

lo que hacen y por qué lo hacen, pero también cómo podrían mejorar su formación en función de los retos que les plantea la situación de pluriculturalidad. De ahí que las reflexiones y propuestas que hacemos en este apartado estén basadas en los resultados de las encuestas y, fundamentalmente, de las entrevistas.

En las características y respuestas de los profesionales encontramos algunos datos interesantes imprescindibles para plantear una propuesta formativa. Sabemos que los profesionales entrevistados y/o encuestados son relativamente poco expertos en el trabajo con personas inmigrantes y la gran mayoría tiene una relación contractual con la Administración o con empresas de servicios. Más de la mitad son trabajadores sociales, y casi un 30% han cursado Educación Social. Es decir, que nos dirigimos a unos profesionales cuya composición es en más del 80% de trabajadores sociales y educadores sociales.

También hemos tenido en cuenta que la gran mayoría de los profesionales manifiestan la necesidad de una formación más completa y específica, porque afirman que la recibida en la Universidad fue demasiado básica y poco orientada a la práctica profesional, por lo que han necesitado complementar su formación con muchas horas prácticas como voluntarios y con cursos formativos para poder enfrentarse con ciertas garantías a su labor con personas inmigrantes; y nos sugieren modificaciones en el currículum para mejorar la formación universitaria, sobre todo, aumentando las horas prácticas de cada asignatura y el Prácticum de las diferentes titulaciones. A esto unimos que su actitud ante la formación continua es muy positiva: la gran mayoría manifiesta su deseo de ampliar sus conocimientos, habilidades y competencias para poder ejercer mejor su profesión; y por ello se están ‘reciclando’, siempre que pueden (aclaran), con la asistencia a cursos, jornadas, seminarios y otros eventos.

En cuanto a las posibilidades de formación mediante la realización de cursos, los profesionales reclaman un horario más flexible para poder realizarlos, ya que normalmente suelen desarrollarse en horario laboral. Del mismo modo, los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes consideran que los cursos que normalmente se ofrecen no son suficientes para la formación continua y la actualización permanente. También se quejan los profesionales de los costes económicos que supone la realización de estos eventos formativos. Y dan alguna

alternativa para adecuarlos a las necesidades, evitar gastos y la pérdida de horas de trabajo: sería partir de las demandas de los profesionales, hacer los cursos en el lugar de trabajo para evitar desplazamientos y gastos y mejorar los contenidos de los cursos, ya que critican la repetición de cursos año tras año y su contenido, normalmente, demasiado teórico.

Pues bien, todo esto es lo primero que debe ser tenido en cuenta a la hora de preparar cursos o programas de formación continua para los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes.

Por otra parte, no podemos negar que se ha dado cierta colisión de intereses entre educadores sociales y trabajadores sociales, sobre todo porque al comparar los ámbitos de trabajo y espacios de actuación de ambos tipos de profesionales se puede constatar que se da cierta coincidencia. Es normal, porque la marginación, la inadaptación, el trabajo con inmigrantes, el trabajo con personas mayores, etc., ha venido siendo objeto de atención de educadores sociales y trabajadores sociales, y de lo que se trataba era de ‘acotar’ el espacio de intervención concreto de cada uno de estos profesionales.

En todo caso, parece que existe acuerdo en considerar que si bien históricamente en Europa ambos profesionales no se han distinguido nítidamente en sus intervenciones, sí es verdad, sobre todo tras la II Guerra Mundial, que el trabajo del educador social se ha asentado sobre bases educativo-pedagógicas. Y no es casualidad que en las convocatorias recientes de oposiciones desde las Comunidades Autónomas y Ayuntamientos, dirigidas a completar plantillas para los Servicios Sociales, se demande específicamente a trabajadores sociales y educadores sociales, incluso para el mismo centro de destino, como dos tipos distintos de profesionales. Esto puede ser una buena muestra de la confluencia y de la necesidad cooperativa de los profesionales de la acción social. Quizá la distinción más nítida sea la que proclama que los trabajadores sociales parten de problemas sociales y acaban por dar respuestas socio-asistenciales; y los educadores sociales parten de problemas sociales para dar respuestas socioeducativas, pero ambos confluyen para incidir en una sociedad cada vez más necesitada de sus intervenciones. Por tanto, el objetivo común de estos profesionales es el de convertir su acción en una tarea colectiva, sabiendo que en el camino de educadores sociales y trabajadores sociales encontraremos siempre dificultades, eso es inevitable. Lo verdaderamente importante es que podemos trabajar en

proyectos comunes para cambiar la realidad, porque es posible cambiarla y contamos con los modos e instrumentos para ello: las competencias cualificadoras. Pero hemos de ser cautos, las metodologías son importantes, muy importantes. Nadie puede construir proyectos vitales sin los medios e instrumentos adecuados, pero tampoco nadie puede construir nada sin una idea de lo que quiere construir. Y, evidentemente, si es una idea surgida del trabajo colectivo, tanto mejor.

Generalmente, las personas inmigrantes perciben al trabajador social como un profesional cercano, y su mera presencia transmite confianza y facilita un ambiente de comunicación más relajado. Esto no quiere decir que la labor del trabajador social no sea complicada y muy delicada. Debe tener una sensibilidad especial y un sentido de la solidaridad muy acusado, porque su trabajo se basa en una atención muy directa con las personas que viven situaciones de incomunicación, de falta de apoyo, de conflicto o de extrema necesidad en países distintos al suyo (Bueno, 2006a, pp. 49-59). Por eso también se dice que el trabajador social debe ser un profesional muy comprometido, en el sentido de que tiene un compromiso con la parte más necesitada de la sociedad.

El trabajador social, como profesional comprometido, debe tener muy en cuenta que no es posible considerar a la persona inmigrante con la que trata en cada momento como un 'miembro típico' de su cultura, es decir, tiene que estar atento al peligro de hablar en términos estereotipados o de culturalismo; cabe, pues, tener en cuenta las variables personales de cada cual y además, la adaptación o cambio que pueden venir del contacto entre culturas (Sales, 2005, p. 5).

El trabajador social debe facilitar el entendimiento entre las culturas porque es capaz de trabajar con la diversidad cultural a través de la puesta en práctica de diversas habilidades sociales en el ámbito de las relaciones interpersonales. En relación a los ámbitos de trabajo y líneas de actuación (SEMSI, 2006, pp. 7-8) destacamos:

- a) Acceso a los recursos: el objetivo general es mejorar el acceso de la población de origen extranjero a los recursos sociales. Para ello, las líneas de actuación preferentes son:

- Contribución a la mejora y extensión de la información, elaborando, traduciendo y divulgando material informativo.
- Labor de información directa a individuos, grupos y entidades.
- Acompañamiento a aquellos inmigrantes que lo requieran para realizar diversas gestiones.
- Mediación entre usuarios e instituciones.

b) Apoyo a los profesionales: el objetivo es apoyar a los profesionales de la intervención social de los distritos. En este punto, las líneas de actuación van dirigidas a:

- Respuesta, oral o escrita, a sus demandas de orientación sobre actuación en casos concretos.
- Actuación directa a petición del educador social y según las orientaciones de éste.
- Aportación de claves sociales y culturales de los distintos colectivos presentes en el distrito.

c) Participación social y ciudadana: con el objetivo de favorecer, potenciar e incrementar la presencia y participación de las personas de origen extranjero en la vida social y pública de los barrios de acogida. La línea de actuación tiene un doble sentido:

- Individual, conexión o puesta en contacto y eventual incorporación de inmigrantes a entidades cívicas, asociaciones, ONGs, etc.
- Colectivo, apoyo a las organizaciones de inmigrantes presentes en el barrio, propiciar la participación de los colectivos de inmigrantes en actividades del barrio, cooperación entre asociaciones, etc.

d) Convivencia intercultural: el objetivo es contribuir al establecimiento de relaciones de convivencia intercultural entre inmigrantes y autóctonos en el marco territorial, residencial y vecinal, es decir, en el entorno comunitario y socio-urbano. Las líneas de actuación son fundamentalmente tres:

- Contribución al diseño y seguimiento de actividades.
- Labor directa de sensibilización positiva.
- Mediación en algunos casos conflictivos.

Y, para cumplir con todo ello, el trabajador social necesita estar formado en competencias que su Libro Blanco entiende que deben ir más allá del tradicional asistencialismo. Efectivamente, el Libro Blanco de Trabajo Social habla de un profesional que trabaja desde la intervención directa con personas, familias o grupos; intervención que incluye el análisis de la realidad, la planificación, la acción social y la evaluación. Ello concretado en diversas áreas: asistencial (mediante la detección y tratamiento de las necesidades sociales, gestionando los recursos y contribuyendo a la administración de las prestaciones), preventiva (adelantándose a los problemas sociales), mediadora (en la resolución de conflictos), pero también educativa: “No se puede comprender la función de prevención sin una labor educativa que ayude a las personas y los grupos sociales a hacer uso de las oportunidades que existen a su disposición. Capacitarles para la toma de decisiones y asunción de responsabilidades” (p. 106) y transformadora (para tratar de modificar las prácticas sociales que crean desigualdad e injusticia social). Incluso se habla de funciones de investigación y docencia. Es decir, que el ámbito educativo está muy presente (o debe estarlo, según el Libro Blanco de Trabajo Social) en la labor profesional de un trabajador social. Y en la página 107, del citado libro se afirma que el ámbito más habitual de la labor profesional de un trabajador social es el de los servicios sociales, pero también que en su labor está presente el ámbito de la educación y la cultura. Además, entre las competencias profesionales que los propios trabajadores sociales eligen como más importantes, aparecen en lugar destacado en su Libro Blanco aquellas que son típicamente educativas (p. 192). Es decir, en el trabajo con inmigrantes los trabajadores sociales tienen una función típicamente asistencial y de acompañamiento, pero también parecen tener claro

que deben desempeñar otras funciones típicamente educativas, según el contenido de su Libro Blanco.

Evidentemente, no estamos de acuerdo con lo anterior. Todos sabemos que la formación universitaria de educadores sociales y trabajadores sociales es diferente porque se entiende que trabajadores sociales y educadores sociales deben cumplir funciones diferentes. Lo que sucede es que, como hemos reflejado en las Conclusiones, en el mundo de la práctica profesional encontramos a educadores sociales que están realizando funciones propias del trabajo social y, de la misma manera, hemos entrevistado a trabajadores sociales que fueron contratados como educadores sociales, aunque no actúan en puridad como tales, fundamentalmente por la falta de preparación para realizar funciones educativas. Esta situación se da porque la relación contractual o la oferta laboral que en su día sacó a concurso la Administración no distinguía entre ambos profesionales.

Ante esta situación *de facto*, y si queremos que las respuestas ofrecidas a los inmigrantes no sean dadas sólo en clave asistencial, sino también educativa (Bueno, 1987 y 1990), en la formación continua de trabajadores sociales y educadores sociales, sobre todo de los primeros cuando actúan, sin serlo, como educadores sociales, debemos ofrecer recursos pedagógicos a esos profesionales. Ello sin perjuicio de que sigamos reivindicando la presencia de educadores sociales allí donde haya un espacio social susceptible de intervención socioeducativa (como es el caso de la inmigración), que deba ser atendido desde supuestos y prácticas educativas. Pero también la Universidad y los responsables del Ministerio de Educación deben poner de su parte, porque, como hemos reflejado anteriormente, en el Libro Blanco de Trabajo Social hay muchas competencias y funciones que son claramente educativas, propias de la Educación Social. No se trata de enfrentar a ambos colectivos profesionales, pero sí de que de una vez por todas, el educador social sea reconocido y considerado como un profesional de la acción social que desarrolla funciones educativas, un especialista en la intervención socioeducativa que no debe ser utilizado por la Administración en labores asistenciales; ni un trabajador social debe actuar como educador social, sencillamente porque no lo es.

Teniendo en cuenta esta precisión, en nuestra propuesta formativa distinguimos entre competencias de uno y otro profesional en cuanto a la formación universitaria, aunque es evidente que también hay competencias que deben compartir, y de hecho

comparten, y que, además, estamos abogando por el trabajo interdisciplinar. Sin embargo, en la formación continua, y para dar respuesta a la situación comentada anteriormente y a las demandas de los propios inmigrantes, sí que proponemos una formación que pudieran compartir ambos colectivos profesionales, y desde luego, desarrollada desde la óptica pedagógica. Así ‘reciclaríamos’ a los trabajadores sociales que están actuando como educadores sociales. Pero, insistimos: es el educador social quien debe dar respuestas socioeducativas a los inmigrantes, y no el trabajador social.

Por sus características, los inmigrantes necesitan de los servicios sociales, una intervención especializada de éstos, al menos en la primera etapa de la llegada. Naturalmente, una vez que se tenga cierta estabilidad laboral, se disponga de una vivienda digna y el acceso a la sanidad y otros servicios de atención estén normalizados, necesitarán menos a los trabajadores sociales y mucho más a los educadores sociales.

Los educadores sociales, además de desplegar sus funciones educativas con los inmigrantes, tienen por delante una importante tarea en la integración a través del asociacionismo. Éste supone un cierto grado de participación en la gestión de la vida cotidiana, porque el asociacionismo de inmigrantes, y mucho más aquel en el que participen al mismo tiempo inmigrantes y autóctonos, permitirá plantear ante las Administraciones las demandas con más fuerza; también implementarán los espacios de ocio, recreativos, en donde puedan aparecer el diálogo y la comunicación interculturales. Pero, como decimos, la auténtica labor de los educadores sociales se debe centrar en el campo educativo, para hacer realidad la igualdad de oportunidades respetando la diversidad cultural (Bardera *et al.*, 2002, p.13).

Los educadores sociales también deben desarrollar claras funciones en los centros educativos, porque la educación intercultural no es un nuevo contenido ni una nueva estrategia metodológica, sino que reclama de todos los agentes sociales una convicción y una posición personales a favor de la sociedad intercultural, y ahí los educadores sociales pueden y deben jugar un papel importante en el campo comunitario, pero también apoyando y asesorando en temas concretos a los docentes.

Por todo lo anterior, creemos que la formación de profesionales que vayan a trabajar con inmigrantes debe tener carácter polivalente, lo que no significa que esos

profesionales sean capaces de hacerlo todo y hacerlo bien, sino que su formación académica y práctica sea tal que les permita desarrollar variados tipos de estrategias de intervención, dadas las múltiples situaciones que se les presentará en sus lugares de trabajo. Por eso, los futuros profesionales del trabajo social y la educación social deben ir construyendo, desde su formación universitaria, un determinado conocimiento teórico-práctico que les permita no sólo la capacitación en competencias concretas, sino también y fundamentalmente, que les haga más autónomos para abordar las diversas situaciones que encontrarán en sus actuaciones profesionales. Esto requiere estar formado para tener una visión global del mundo y sus problemas, voluntad para construir novedosas alternativas, plantear espacios físicos y temporales de solidaridad y, finalmente, construir de forma colectiva y creativa los conocimientos y las actitudes necesarios para el trabajo intercultural. El hecho de trabajar con otros profesionales no sólo elimina la sensación de aislamiento profesional, sino que también ayuda a reforzar su práctica. Además, ya nadie duda de que las intervenciones socioeducativas requieren del trabajo profesional colectivo, porque enriquecen mutuamente a todos al ofrecer distintos enfoques en la solución de problemas, aunque insistimos: cada profesional desde sus funciones y competencias específicas.

En todo caso, la formación de profesionales que ejercerán la acción social con inmigrantes ha de estar vertebrada, como mínimo, en torno a (Caride, 2002, p. 125):

- a) Adquisición de un bagaje de contenidos científicos básicos, contruidos, interpretados y explicados desde la interdisciplinariedad, fundamentalmente en el ámbito de las ciencias sociales y humanas. A esto se debe añadir una formación específica en el ámbito de la multiculturalidad y la interculturalidad.
- b) Dominio de estrategias, técnicas, procedimientos, recursos y métodos que posibiliten la acción social (trabajadores sociales) y educativa (educadores sociales) en contextos pluriculturales; sin obviar su adecuada contextualización y adaptación a las peculiaridades geográficas, socioculturales y económicas en las que han de ser aplicadas.

- c) Asunción de obligaciones éticas y sociales respecto de las personas, grupos y comunidades presentes en contextos pluriculturales.
  
- d) Desarrollo de actitudes, aptitudes y comportamientos que garanticen un alto nivel de comunicación social, fomentando valores de solidaridad, cooperación y participación democrática.

Con estas premisas, pasamos ahora a ocuparnos de la formación universitaria de educadores sociales y trabajadores sociales, aunque bien entendido que lo haremos de una forma sucinta, esbozando unas líneas generales.

## **2. Sobre la formación universitaria**

### **2.1. En relación a las competencias**

La puesta en marcha del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) quiere suponer el desarrollo en los alumnos universitarios de dimensiones como las siguientes (Rué, 2005; García, 2008, pp. 16-17):

- a) Dominio de conceptos y conocimientos básicos aplicables en su futura labor profesional.
- b) Tener una percepción compleja de los problemas a los que deberán enfrentarse en el futuro.
- c) Desarrollar el pensamiento científico para la solución de problemas.
- d) Tener habilidades para resolver problemas.
- e) Desarrollar la capacidad de trabajo colaborativo.
- f) Orientar el trabajo profesional de forma ética.
- g) Mejorar continuamente las competencias profesionales.

Todo ello porque uno de los grandes retos del proceso de Convergencia Europea es cambiar la visión desde las tradicionales posiciones pedagógicas basadas en modelos de transmisión de conocimientos, muy centrados en el profesor, hacia otro modelo en el que el alumno, futuro profesional, sea el protagonista en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por eso se pone especial énfasis en la adquisición de competencias que trasciendan el “mero paso de los alumnos por la universidad”, es decir, que sirvan al alumno para su desarrollo profesional futuro y para la revisión permanente de sus competencias. En este sentido, no hemos de olvidar que una competencia no se adquiere

de una vez y para siempre, sino que se va ‘actualizando’ y redefiniendo a lo largo de toda la vida. No se trata, por tanto, de que el alumno sepa hacer muy bien las tareas universitarias, sino de interiorizar por qué y para qué debe hacerlas y el sentido que tendrán en su futuro profesional. Como tanto se ha repetido, se busca la combinación armónica entre el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar (García, 2008, pp. 24-26).

Generalmente, se tiende a pensar que la universidad olvida cuál es su papel como agente de innovación social y como espacio público donde se construye democracia. Y es importante creer que no es así. Que la universidad debe ser un foco de construcción de sociedades democráticas y solidarias, sobre todo cuando está inserta en sociedades pluriculturales. Y, a este respecto, Emilio Lucio-Villegas (2002, pp. 358-360) cree que la formación universitaria de trabajadores sociales y educadores sociales debe tener tres ejes fundamentales:

- a) Una dimensión cognitiva, que permita a los futuros profesionales tomar conciencia, comprender y analizar las diferencias, aceptar la pluralidad y complejidad de realidades culturales.
- b) Una dimensión afectiva, que les haga valorar todas las culturas y les dé elementos para luchar contra el racismo y sus variadas manifestaciones.
- c) Una dimensión práctica, que dote a los futuros profesionales de herramientas que les ayude a construir una sociedad más justa y solidaria.

Las universidades deben hacer una nueva definición del trabajo intercultural que tome como objeto de análisis el conjunto de culturas en cambio constante y sus consecuencias para la sociedad (Schmidtke, 2007, p. 79). Por ello, la universidad debe preparar a trabajadores sociales y educadores sociales para la reflexión teórica de conceptos como etnicidad, cultura, identidad, multiculturalidad, interculturalidad..., pero también sobre las categorías que marcan las diferencias entre las personas, como clase social, género, desigualdad, etc. Ello implica que en los programas universitarios deberían verse reflejados los siguientes conocimientos y experiencias (Schmidtke, 2007, pp. 90-91):

- a) La propia visión del mundo, la propia interpretación de la realidad, influida por circunstancias y posibilidades de aprender e interpretar que están en función del contexto concreto de cada persona y de sus limitaciones espaciales y temporales, pero también implica que no tiene por qué haber una determinación absoluta.
  
- b) Cada grupo humano adoptó una manera de vivir y convivir en función de circunstancias y contextos determinados que debemos conocer, pero no tiene por qué ser un indicador determinante para el futuro.
  
- c) Cuantas más personas aprendan a ver y aceptar que otras experiencias, conceptos de vida y formas de interactuar con los demás conforman la historia propia de cada uno, tanto más aumentará la comprensión pluricultural. Ello no implica aceptar todos los comportamientos como expresiones culturales diferentes a las mías, pero posibilita la comprensión y un diálogo crítico con las personas con las que se interactúa.
  
- d) Se consigue la competencia intercultural, entre otras cosas, cuando se es capaz de reflexionar y llegar a soluciones para un problema desde varios contextos culturales y, dado el caso, usarlas adecuadamente en situaciones nuevas.
  
- e) La competencia intercultural incluye la conciencia de que también en el propio ambiente existe una indefinida variedad de respuestas a un problema según las diferentes experiencias de los actores, es decir, de los componentes de nuestro propio grupo cultural.
  
- f) Se debe entender la creatividad cultural como la capacidad de las personas para elaborar conjuntamente, con todos los implicados en un proceso dado, nuevas formas de convivencia entre seres humanos procedentes de diferentes contextos socioculturales.

Por otra parte, es evidente que un profesional que trabaja por la interculturalidad debería tener aptitudes muy precisas, pero en este caso, es posible que sean mucho más importantes algunas actitudes que las competencias profesionales (Ipiña, 1997, pp. 3-7):

- a) Compromiso con las causas de los grupos culturales marginados en defensa de la dignidad, derecho a la identidad cultural, a desarrollar sus valores, costumbres e instituciones tradicionales.
- b) Tolerancia activa y valoración de lo diferente. Ser el propio profesional el mejor modelo para la interculturalidad.
- c) Apertura al mundo, abierto a las innovaciones y las propuestas novedosas.

Es decir, en la formación de trabajadores sociales y educadores sociales es muy importante la erradicación de los estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias que pudieran tener algunos de esos futuros profesionales. Esta exigencia antecede a la adquisición de destrezas y competencias, o por mejor expresar, ésta es la primera de las competencias que deben adquirir. Pero, en todo caso, deben estar formados en una serie de competencias. Y, en este sentido, recordar que el *Proyecto Tuning* (MECD, 2003, pp. 79-80) contempla que las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es *capaz de* o es *competente para* ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas. Y se entiende por competencia intercultural la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades presentes en un contexto (Chen y Starosta, 1996, pp. 358-359).

Sin embargo, y a pesar de las definiciones oficiales, creemos que la competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultades de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., imprescindibles para el pleno desempeño de la profesión. Es decir, la competencia tiene mucho que ver con el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una función, desempeñar un papel o realizar cualquier tarea (Levy-Leboyev, 2003; Benucci, 2003,

pp. 32-43). Por eso creemos que es más completa la definición de Lasnier (2001), ampliamente aceptada por la comunidad universitaria (Cruz, 2006, p. 5): “Una competencia es un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizables a cualquier situación)”.

En relación con la interculturalidad, y de acuerdo con Teresa Aguado (2003, p. 141), las competencias interculturales consisten en aquellas “habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural”. Estas competencias están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan afectadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción afectiva e igualitaria entre todos los miembros de un grupo culturalmente diferente. Tres son las dimensiones mínimas de las competencias interculturales: conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes. Éstas nos hacen aceptar que hay otras culturas igualmente válidas, además de la nuestra, lo que implica la disposición para cuestionar nuestros propios valores, creencias, comportamientos y asumir que no son los únicos posibles o correctos; es decir, supone saber ponerse en el lugar del otro. Los conocimientos incluyen tanto las características de los demás grupos culturales, como sus producciones, escalas de valores, etc. Por último, las habilidades o destrezas nos sirven para interpretar otras culturas y aprender a interactuar con ellas.

Nosotros, basados en el Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social y en el de Trabajo Social, pero también en la experiencia teórico-práctica adquirida en los años como becario, creemos que necesitamos formar profesionales que trabajen en entornos pluriculturales generando procesos de comunicación, respeto y desarrollo integral entre culturas, teniendo como gran objetivo la consecución de espacios interculturales, que se dirijan a todas las edades, y trabajen tanto en espacios formales (centros educativos) como en espacios no formales (barrios) integrando social y laboralmente sin someter a nadie a la cultura dominante. Para desarrollar esta labor, creemos que son necesarias una serie de competencias profesionales inexcusables que detallamos a continuación, siguiendo el esquema oficial, pero con propuesta de competencias adaptada a los

objetivos de esta Tesis, y distinguiendo en su caso entre trabajadores sociales (TS) y educadores sociales (ES):

## COMPETENCIAS GENERALES

### **Instrumentales:**

- Capacidad de análisis y síntesis (TS y ES).
- Capacidad para el análisis de la realidad, planificación, organización y evaluación de procesos socioeducativos (ES).
- Capacidad para la comunicación oral y escrita (TS y ES).
- Capacidad para la comunicación en, al menos, una lengua extranjera (TS y ES).
- Capacidad para el acceso, utilización y gestión de la información (TS).
- Capacidad para la resolución de problemas y toma de decisiones (TS y ES).
- Capacidad para la dinamización de grupos de diferentes culturas (ES).
- Capacidad para contribuir al desarrollo, autonomía y promoción social de personas y grupos de diferentes culturas (TS y ES).

### **Interpersonales:**

- Capacidad crítica y autocrítica (TS y ES).
- Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios (TS y ES).
- Capacidad para el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural y para el trabajo intercultural (TS y ES).
- Capacidad para favorecer la educación intercultural (ES).
- Habilidades interpersonales (TS y ES).
- Sensibilidad y compromiso con los problemas sociales (TS y ES).
- Capacidad para asumir responsabilidades (TS y ES).

### **Sistémicas:**

- Capacidad para el autoaprendizaje a lo largo de toda la vida (TS y ES).
- Capacidad para saber adaptarse y afrontar nuevas situaciones (TS y ES).
- Capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y estrategias de acción social en el ámbito intercultural (TS y ES).
- Capacidad para aprender de la experiencia, reflexionando sobre las acciones desarrolladas (TS y ES).
- Capacidad de iniciativa y de gestión de proyectos y programas socioeducativos con responsabilidad (ES).
- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional (TS y ES).

### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

#### **Conocimientos disciplinares básicos (Saber):**

- Conocer los supuestos y fundamentos teórico-prácticos de los procesos de intervención socioeducativa en contextos pluriculturales, proyectándolos en pautas de acción (ES).
- Conocer las características fundamentales de los entornos socioculturales y laborales susceptibles de intervención (TS y ES).
- Conocer los fundamentos y características de las habilidades sociales interpersonales (TS y ES).
- Conocer los sistemas de organización de los servicios e instituciones dedicados a la atención a inmigrantes (TS).
- Conocer las políticas sociales y educativas, así como las legislaciones que guían los procesos de intervención con inmigrantes (TS y ES).
- Conocer los principales tipos de inadaptación social y las líneas generales de acción ante ellos (TS y ES).
- Conocer las características psicoevolutivas de los grupos de edad de las personas con las que se trabaja (TS y ES).
- Conocer los factores socioambientales que afectan a los procesos socioeducativos (ES).

- Conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios, recursos y tecnologías para la intervención socioeducativa (ES).
- Conocer los métodos y estrategias de investigación en Educación Social (ES) y Trabajo Social (TS).
- Conocer los modelos y fundamentos teóricos de los procesos de orientación para la integración social y laboral (TS y ES).
- Conocer los supuestos metodológicos e instrumentales de construcción, validación y uso de instrumentos de medida para la evaluación de la intervención socioeducativa (ES).

**Competencias profesionales (Saber hacer):**

- Elaborar instrumentos de análisis de la realidad (TS y ES).
- Emplear los procedimientos y técnicas para el análisis de la realidad, la intervención y la mediación personal, social y familiar en contextos pluriculturales (TS y ES).
- Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación intercultural y construcción de la identidad (ES).
- Diseñar, aplicar y evaluar programas educativos de intervención e integración sociolaboral (ES).
- Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de cooperación educativa para el desarrollo (ES).
- Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación sobre el medio social e institucional en el que se realiza la intervención (TS y ES).
- Usar estrategias y técnicas para implicar a los destinatarios en la acción social (TS y ES).
- Usar estrategias y recursos para favorecer la integración social y laboral de inmigrantes (TS y ES).
- Aplicar técnicas para detectar factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de inmigrantes (TS y ES).
- Aplicar técnicas favorecedoras de la dinámica de grupos y el trabajo colaborativo (ES).
- Usar las técnicas de motivación en el trabajo de acción social (TS y ES).

- Emplear las técnicas de negociación, asertividad y consenso (TS y ES).
- Planificar y utilizar técnicas adaptadas a situaciones de diversidad y de pluriculturalidad (TS y ES).
- Planificar y utilizar técnicas adaptadas al desarrollo de programas de animación sociocultural y desarrollo comunitario (ES).
- Utilizar habilidades de comunicación interpersonal (TS y ES).
- Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los inmigrantes (TS y ES).
- Favorecer estructuras y procesos de participación y acción comunitaria (TS y ES).
- Ejercer de mediador para resolver conflictos en contextos pluriculturales (TS y ES).
- Tomar decisiones y tener iniciativas adecuadas ante situaciones nuevas e inesperadas (TS y ES).
- Mantener una actitud abierta a la crítica y a la innovación (TS y ES).
- Trabajar interdisciplinariamente con otros agentes socioeducativos, mostrando preparación para desempeñar diferentes roles dentro de los equipos y dominio de las habilidades de trabajo en grupo (TS y ES).
- Identificar y valorar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo con inmigrantes (TS).
- Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet) (ES).
- Fomentar el asociacionismo y el trabajo en redes (TS y ES).

En todo caso, somos conscientes de que este listado de competencias, con ser importante a nuestro entender, no debe llevar a elaborar ‘recetas’ para la formación de educadores sociales y trabajadores sociales con fórmulas cerradas. Lo que interesa es disponer de un marco general que permita ciertas recomendaciones y estrategias concretas adaptadas a los diferentes ámbitos. Con esta intención ha sido elaborado este elenco de competencias.

## 2.2 En relación al Prácticum

Por otra parte, vimos en las Conclusiones que los profesionales nos hablaban de reforzar el Prácticum en la formación académica universitaria, ello porque consideran que éste es el escenario donde se activan todas las competencias, concretamente aquellas del saber hacer que más importancia o trascendencia tienen para ellos. Efectivamente, el Prácticum es fundamental porque pone en contacto al alumno con los contextos en donde se desarrollará su profesión, al tiempo que continúa su formación teórico-práctica en la Facultad. Por ello, y teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el Prácticum que proponemos debería permitir a los alumnos de Trabajo Social y Educación Social a cada futuro profesional según las competencias señaladas anteriormente:

- a) Identificar las diversas instituciones sociales y educativas sobre las cuales se interviene o se podría actuar.
- b) Conocer la realidad social, cultural, educativa psicológica, etc., sobre la que se pretende actuar.
- c) Favorecer la alternancia y la contrastación entre la teoría y la práctica de forma continuada.
- d) Conocer y comprender los diferentes elementos que integran la actividad profesional (servicios, programas, organización, funciones, deontología y ética profesional, etc.), así como los diversos elementos que limitan la actividad profesional, tanto desde el punto de vista institucional, organizativo y funcional, como desde la perspectiva personal.
- e) Adquirir la capacidad de utilizar estrategias y recursos metodológicos para programar y desarrollar acciones de intervención socioeducativa en ámbitos concretos.
- f) Comprobar si los conocimientos adquiridos durante la carrera son útiles para llevar a cabo las funciones y tareas de la profesión.

g) Aprender a elaborar y desarrollar programas desde perspectivas interdisciplinarias.

h) Conocer estrategias de evaluación de las intervenciones y de las acciones personales desarrolladas.

i) Reflexionar críticamente sobre el trabajo que lleva a cabo desde la perspectiva de sus posibilidades para la transformación del medio en el cual se interviene.

j) Aplicar y evaluar programas de intervención desde perspectivas interdisciplinarias.

Uno de los requisitos previos es facilitar a los futuros profesionales los conocimientos y habilidades necesarias para poder llevar a cabo un análisis de la realidad, como paso previo a la inmersión profesional en un ámbito concreto de actuación. Una vez realizado el proceso de información-formación y tutorización, los alumnos se incorporarían al centro o institución seleccionado para llevar a cabo el análisis de la realidad y obtener un conocimiento directo, lo más completo posible, de las características de las propias instituciones de prácticas, bajo la supervisión del tutor de la Facultad y del tutor de la institución. Este conocimiento debe contemplar tanto la organización de una determinada institución como el tipo de profesionales que trabajan en ella y las funciones que desarrollan. De manera sintética deberá elaborar un documento en el que realice una somera descripción de las características del centro o programa de intervención; aspectos organizativos de la institución o del programa; perfil de los profesionales; características de la población atendida y el análisis y valoración del trabajo realizado. La redacción de dicho documento deberá contemplar no sólo la descripción de datos y aspectos administrativos, sino que incluirá las percepciones, reflexiones del alumno y sus propuestas de mejora, canalizándolas en un diagnóstico de necesidades y prioridades de actuación con una propuesta de posibles programas de intervención, de acuerdo con las necesidades detectadas. Esta fase del Prácticum podría realizarse en más de un centro o institución a fin de obtener una visión más completa de los perfiles profesionales del trabajador social y el educador social.

Tras este análisis de la realidad, el alumno debe realizar un diseño y desarrollo de un programa de intervención. Dicho programa se verá sometido a una exhaustiva revisión por parte de los tutores (Facultad e Institución) como paso previo a su puesta en marcha, en el que se tendrá en cuenta, y de la manera ponderada que se estime más conveniente:

- Selección de entre los posibles programas de intervención a realizar.
- Diseño de los mismos bajo la supervisión de los tutores de la Facultad y de la Institución.
- Puesta en práctica
- Evaluación
- Presentación de una memoria.

Esta fase del Prácticum requiere de una total implicación de los alumnos, ya que en el transcurso del mismo deberá, no sólo actuar en la práctica sino adquirir una cierta responsabilidad. Así, colaborará con los profesionales de los Centros receptores, confeccionará materiales e instrumentos y asumirá responsabilidades concretas. Todo ello, bajo la supervisión de los tutores, tanto de la Facultad como de los Centros de Prácticas.

Y lo anterior es válido tanto para educadores sociales como para trabajadores sociales. Es conocido que la labor de los trabajadores sociales con inmigrantes se sitúa normalmente en el ámbito de los servicios sociales de los ayuntamientos, como comentamos anteriormente. Su papel se acerca al de un mediador cuyo papel esencial, aunque no el único, es hacer de puente entre los inmigrantes y la Administración, pero también el de ayudar en la resolución de conflictos, en el entendimiento y la relación entre las diversas culturas. Su trabajo está orientado en varias direcciones, desde eliminar barreras jurídicas, lingüísticas o culturales, hasta el trabajo directo de atención ante las nuevas manifestaciones de pobreza y marginación que emergen entre el colectivo de inmigrantes, pasando por el establecimiento de relaciones cordiales entre antiguos y nuevos vecinos para evitar o paliar situaciones variadas de conflicto de convivencia. Debe intervenir tratando de construir un lenguaje común entre las personas

de diferentes culturas y desplegar un papel para el cual la formación profesional adquiere un valor fundamental. Y precisamente en el ámbito de las necesidades formativas, en algunas cuestiones puntuales de los trabajadores sociales existen enormes carencias, como se desprende de lo que ellos mismos han contestado en las encuestas y las entrevistas, fundamentalmente en el ámbito educativo, ámbito que no deben ignorar, aunque no deban actuar como expertos, como hemos expuesto reiteradamente.



### 3. Sobre la formación continua

Para llegar a establecer estrategias y hacer consideraciones y propuestas de mejora de las actuales iniciativas de formación continua, es necesario partir en primer lugar de un marco teórico, legal y político, que ayude a orientar y definir las acciones dirigidas a la capacitación de los profesionales implicados en la interculturalidad. Además, hemos de considerar algunos de los elementos y circunstancias que condicionan el desarrollo de las actuaciones de formación:

- Las concepciones y modelos educativos interculturales son aún poco conocidos por la mayoría de los profesionales que trabajan con inmigrantes.
- Heterogeneidad de la oferta. Un variado abanico de instituciones públicas y privadas diseñan programas de formación, cuyos objetivos, contenidos y metodologías son en ocasiones divergentes; en absoluto adecuados a las demandas de los profesionales.
- La interdisciplinariedad. Existen carencias a la hora de desarrollar modelos formativos que sean interdisciplinarios y concebidos por equipos multidisciplinares.
- La planificación y el diseño de la formación, que no responde en ocasiones a un análisis previo de las necesidades de formación de los destinatarios, sino más bien a la coyuntura del mercado de la formación.
- Los itinerarios formativos son heterogéneos, y responden especialmente a modelos demasiado académicos.
- Dificultades en la articulación entre la teoría y la práctica. Es necesario desarrollar un proceso continuado entre la experiencia, la innovación y el desarrollo de iniciativas. Aunque existen suficientes modelos de buena práctica, son insuficientemente conocidos.

- La coordinación entre las instituciones responsables de la formación es insuficiente. A menudo no existe una integración real de formación en la organización de los centros.
- Existen dificultades en la comprensión y el análisis de los factores psicosociales y culturales de la Educación Intercultural por parte de los profesionales implicados, así como para la integración de paradigmas cualitativos.
- También hemos de considerar que se trata de formación para ser capaces de llevar a cabo distintos tipos de roles y tareas relacionadas con el trabajo con inmigrantes; no se trata de formación sólo para la motivación o sensibilización ni tampoco de instrucción.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la programación de la formación socioeducativa, como en cualquier otra actividad formativa, es necesario afrontar las siguientes etapas:

- a) Análisis de la situación y necesidades formativas, incluyendo, naturalmente, las necesidades de los participantes, así como los planteamientos de la institución organizadora de la formación y los criterios de los formadores.
- b) Definición de los objetivos y contenidos adecuados para afrontar las necesidades formativas detectadas.
- c) Identificación de las metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje más útiles para lograr los objetivos definidos.
- d) Elección de los instrumentos de evaluación más adecuados.

Toda acción formativa de trabajadores sociales y educadores sociales debe, fundamentalmente, tener como objetivo el de dar respuesta a los problemas que esos profesionales encuentran en su práctica de acción social con inmigrantes; esto no parece tener mucha discusión, pero también ha de estar muy contextualizada, porque no existen

recetas de aplicación formativa válidas para cualquier contexto. En este sentido, nosotros tenemos la ventaja de conocer el contexto formativo y a los profesionales que en él desempeñan su labor. En cualquier caso, la propuesta que presentamos va dirigida a capacitar a los profesionales de la acción social con inmigrantes para responder a las necesidades de éstos desde una óptica más educativa que asistencial; ello porque, entre otras razones expuestas en la Tesis, esto es lo que demandan los propios inmigrantes.

En las respuestas de los cuestionarios y las entrevistas queda claro que los profesionales entienden la formación como adquisición de nuevas habilidades y competencias, de técnicas o estrategias para su trabajo, pero también que no les gusta mucho las formaciones demasiado académicas, repetitivas, impuestas, injustificadas, descontextualizadas e inútiles. Quieren formación que les proporcione buenas herramientas de conocimiento de la realidad, faciliten la concreción en proyectos de actuación, basadas en la realidad, que tengan en cuenta motivaciones e inquietudes profesionales, que fomenten el trabajo en grupo... Y, a este respecto, hemos de tener en cuenta que los trabajadores sociales y educadores sociales que van a ser formados no deben ser considerados como un recipiente en el que almacenar conocimientos, técnicas, estrategias y metodologías, sino que no deben olvidar en su formación otros aspectos no menores como actitudes, sentimientos, intereses, motivaciones...

Además de todo lo dicho, hay otras consideraciones a la hora de plantear una formación de profesionales de la acción social (Aranda *et al.* 1998, pp. 70-71 y 86-89):

- a) Conocer a los destinatarios, sus motivaciones, expectativas, nivel de conocimientos, experiencias.
- b) Establecer y definir el perfil de los formadores y los criterios de selección de los mismos en función de las características y objetivos de la formación y de los destinatarios.
- c) Determinar el número de formadores que van a intervenir en la formación, teniendo en cuenta que no es muy conveniente que el número sea excesivo. Es mejor que sean pocos y que imparta cada uno varios contenidos que seleccionemos un formador para cada contenido. En este segundo caso, el

proceso de formación se convierte en un desfile de especialistas que hacen su discurso y se marchan. Es mejor que los trabajadores sociales y educadores sociales tengan pocas referencias, pero muy claras, de los formadores, que muchas y esporádicas.

d) Tratar de implicar a algunos de los trabajadores sociales y educadores sociales como formadores, aprovechando sus experiencias.

e) Coordinar al grupo de formadores para preparar los contenidos del curso de tal manera que no haya solapamiento, se dé coherencia a los contenidos y estén bien secuenciados.

f) Mantener reuniones periódicas con los formadores y los destinatarios para hacer constantes valoraciones del desarrollo de las sesiones y poder establecer el feed-back pertinente.

g) Preparar el suficiente material escrito como para cumplir con el cometido de afianzar conocimientos, estrategias, técnicas y metodologías, ampliarlos y servir de consulta. Esta documentación no debe ser muy extensa ni demasiado escueta, lo suficiente como para que los destinatarios no tengan que estar pendientes de coger apuntes. La documentación entregada debe estar actualizada y ser comprensible, aportar referencias bibliográficas actualizadas y, si el curso ha tenido ediciones anteriores, recoger las impresiones, valoraciones y aportaciones de los participantes. Deberán acabar con el planteamiento de interrogantes que faciliten la reflexión y la profundización una vez terminado el curso de formación. En cuanto al momento en el que se deba entregar la documentación, dependerá del propósito del formador: puede entregarla antes de la sesión para que los participantes la lean y tengan elementos para la participación en las sesiones o hacer un mejor seguimiento de las mismas; lo puede hacer durante la sesión si su finalidad es que los destinatarios la tengan como apoyo; y puede entregarla después de la sesión si lo que se pretende es que los destinatarios no se vean influidos por ese material antes de la sesión y partan de él para profundizar en la formación.

Vamos a formar a un grupo de trabajadores sociales y educadores sociales, pero no olvidamos que formarán un grupo en cierto modo superficial, pues durante un tiempo tienen un objetivo común, la acción formativa, pero que normalmente trabajan en espacios distintos y frecuentemente de manera individual. Por tanto, una de las primeras tareas a realizar, sobre todo en el caso de que la formación sea larga, es formar grupo, aprovechar ese objetivo común para formar un grupo cohesionado en torno a ese objetivo formativo, y hacerles ver para ello que serán coprotagonistas de la formación, es decir, serán a la vez sujetos y objetos de la formación. Puesto que cada uno de los trabajadores sociales y educadores sociales tienen una experiencia por compartir, debe ser aprovechada para fortalecer al grupo y enriquecer el bagaje formativo de cada uno de los profesionales intervinientes. Por tanto, estar atentos y proporcionar una adecuada evolución al grupo, no sólo en su capacitación sino también en actitudes y habilidades sociales y comunicativas, es un aspecto clave para el buen desarrollo de la formación.

Para ello, debemos tener muy en cuenta los objetivos de la acción formativa; los temas que vamos a desarrollar, que deben propiciar la discusión y el intercambio de experiencias; la duración de la formación; las etapas por las que pasa un grupo, desde su creación hasta su finalización, pasando por fases de entusiasmo, pero también de desgana. Por eso decíamos antes que es impensable un grupo en formación si no se da un alto grado de compromiso y responsabilidad entre los componentes, si cada uno de ellos no se siente participe y protagonista del proceso formativo.

### **3.1. El análisis de la realidad**

Creemos que la formación de los profesionales que trabajan con inmigrantes debe ser intencional, vinculada a la experiencia, al trabajo cotidiano y estar integrada en los proyectos de acción social comunitaria. Y todo debe partir del análisis de la realidad y de las necesidades y demandas expresadas por los propios destinatarios de la formación, porque de lo contrario repetiremos errores: diseñar acciones formativas inútiles e innecesarias. Por ello, en esta fase se trata de analizar la situación, de manera que nos permita identificar las necesidades de formación de los profesionales para mejorar su eficacia.

Para conocer todos estos puntos de vista y necesidades, utilizaremos metodologías e instrumentos de investigación, tanto cuantitativos como cualitativos: registros, cuestionarios de distintos tipos, entrevistas más o menos estructuradas individuales o grupales, grupos de discusión o grupos focales, análisis de contenido y análisis de tareas y desempeños, técnicas de búsqueda de consenso, etc. Es importante, por otra parte, realizar un análisis de situación acorde, tanto en profundidad como en costo y tiempo, al volumen de la formación posterior. Muchas veces no se trata de realizar un costoso estudio de investigación *ad hoc*, sino de recoger datos y estudios ya existentes. En todo caso, es útil tener en cuenta el costo/beneficio de la evaluación inicial de necesidades, aunque sus ventajas son evidentes para garantizar la eficacia y eficiencia de la formación. Una vez obtenidos los datos e informaciones, se trata de llevar a cabo algún proceso de triangulación para contrastar, negociar y priorizar los datos e informaciones obtenidos por distintas fuentes, diversos métodos y distintos momentos.

En todo caso, no hay que olvidar que, tanto el análisis de necesidades, como toda la programación de las intervenciones formativas, son sólo hipótesis de trabajo. La metodología formativa activa permite obtener ulteriores datos e informaciones de los participantes, profundizando en el análisis de la situación y también adaptar la programación a las necesidades específicas de los profesionales que vamos a formar.

Así que es fundamental e ineludible comenzar por el análisis de la realidad en cualquier tipo de acción formativa. Y ese análisis de la realidad debe ser lo más participativo posible si queremos que de verdad responda a los intereses y necesidades de los profesionales. Además, es importante tener en cuenta que el análisis de la realidad no se agota en el momento en que termina, porque la realidad es lo suficientemente cambiante como para ir realizando ajustes permanentemente; es decir, constantemente estamos analizando la realidad y adaptando la formación a esa realidad cambiante. Ese análisis de la realidad debe contener unos mínimos: recursos, informaciones, perfiles profesionales, características personales y grupales, proyectos en marcha, expectativas y motivaciones, niveles de formación de los que se parte, áreas a mejorar, nuevos retos de trabajo, ámbitos emergentes, habilidades y recursos personales que vamos a implementar, técnicas necesarias para desempeñar nuevas funciones..., y desde luego, tener en cuenta que no es lo mismo diseñar acciones formativas para

implementar metodologías de trabajo, que acciones para cohesionar y consolidar equipos de trabajo multiprofesionales.

En ese análisis de la realidad previo a la acción formativa no sólo debemos prestar atención a las necesidades y demandas, a las carencias, sino también a los recursos personales y conocimientos que tienen los trabajadores sociales y educadores sociales susceptibles de formación; constatar cuáles son sus habilidades comunicativas y para fomentar la comunicación, para la mediación en la resolución de conflictos, conocimiento del ámbito de trabajo, etc. Y muy importante es tener en cuenta los recursos del espacio de actuación y la manera como los destinatarios de las acciones sociales perciben el trabajo de los profesionales. Por eso en nuestro caso es muy interesante para programar la formación considerar la valoración que han hecho los inmigrantes.

Por tanto, el análisis de la realidad supone un proceso previo que se inicia en el descubrimiento de los problemas y necesidades y termina con la definición concreta de las acciones formativas (Aranda *et al.* 1998, p. 28). Es un proceso complejo y muy importante que no debe ser obviado a la hora de proyectar acciones formativas, ineludible para saber concretar los contenidos sobre los que debemos formar, recoger las necesidades y demandas de los profesionales, y que nos permitirá apuntar adecuadamente las acciones formativas.

Una vez realizado el análisis de la realidad, debemos plantearnos los objetivos que pretendemos conseguir con la formación.

### **3.2. Los objetivos**

Es importante formular los objetivos en los procesos de formación porque son los que nos guiarán en las acciones al responder a la pregunta: ¿para qué? Evidentemente, deben ser formulados a partir de la idea que tenemos de la formación, de las razones por las que la emprendemos y del análisis de la realidad que hicimos. A partir de ahí, debemos formular objetivos claros y fácilmente comprensibles, alcanzables y ajustados a las necesidades y carencias detectadas, así como a las

posibilidades de realización; han de ser coherentes con el contexto de actuación, con la realidad cotidiana de educadores sociales y trabajadores sociales y, desde luego, deben ser formulados con la mayor concreción posible, lo que no dará mayor facilidad a la hora de evaluar su cumplimiento. Si, por ejemplo, queremos tener en cuenta la clasificación clásica de objetivos generales, objetivos específicos y objetivos operativos, debemos recordar que los objetivos generales descubren procesos y se plantean para su consecución a largo plazo, al ser el marco general en el que se enmarca la acción formativa; los objetivos específicos se plantean a medio plazo, concretan la acción a desarrollar y se refieren a un área de contenidos concreta; y los objetivos operativos se plantean a corto plazo y son medibles y observables.

La finalidad general es establecer un marco común respecto a la formación de educadores sociales y trabajadores sociales que les oriente en la toma de decisiones respecto a planes y estrategias de acción, identificación de necesidades, elección de objetivos, contenidos y metodologías coherentes con los principios de la Educación Intercultural. A partir de aquí, los objetivos que proponemos para una adecuada formación de trabajadores sociales y educadores sociales serían:

- a) Estudiar la situación actual y necesidades de formación en interculturalidad (a lo que hemos respondido en la Tesis).
- b) Sensibilizar sobre la importancia de ofrecer respuestas socioeducativas a las necesidades de la población inmigrante.
- c) Ser capaces de identificar y comprender las necesidades del colectivo de inmigrantes.
- d) Analizar críticamente los principales modelos teórico-prácticos de acción social intercultural.
- e) Definir una serie de principios y criterios de buena práctica que contribuyan a mejorar la calidad de las iniciativas de formación y oriente la toma de decisiones al respecto.

- f) Facilitar estrategias para la reflexión, intercambio de información, experiencias y recursos para la acción socioeducativa intercultural.
- g) Adquirir metodologías, estrategias, técnicas y conocimientos para el análisis de la realidad pluricultural, planificación y desarrollo de intervenciones sociales contextualizadas.
- h) Saber diseñar, aplicar y valorar acciones concretas para la intervención social intercultural en situaciones específicas.
- i) Ser capaces de trabajar en equipo para desarrollar iniciativas de promoción socioeducativa de inmigrantes y saber conocer la complementariedad de la multiprofesionalidad
- j) Desarrollar capacidades de comunicación en relación con otros profesionales, la comunidad con la que trabaja y con los gestores administrativos.
- k) Tener capacidad de negociar objetivos y estrategias socioeducativas, saber tomar decisiones conjuntamente y buscar la implicación y la participación de los colectivos de inmigrantes.
- l) Desarrollar enfoques de *empowerment*.

Una vez formulados los objetivos, pasamos a continuación a hablar de los contenidos.

### **3.3. Los contenidos**

En cuanto al contenido de las acciones formativas, éste también dependerá del tipo de necesidad que se pretenda cubrir. Si lo que pretendemos es la ampliación de conocimientos, tendremos que programar contenidos que describan ámbitos, temas, causas, problemas, posibles soluciones, etc. Si queremos cambiar actitudes programaremos distintas posibilidades para eliminar prejuicios; si lo que intentamos es

que los profesionales adquieran herramientas metodológicas, plantearemos contenidos referidos a técnicas y recursos... La cuestión no es saber qué contenidos movilizaremos en la formación de los profesionales, sino la significación que van a tener en su formación continua y la proyección que pueden tener en su labor profesional, además de tener muy en cuenta que debemos organizarlos en una estructura lógica que facilite la comparación y el análisis con los conceptos que ya tienen los profesionales; y, desde luego, sin olvidar su experiencia.

Aunque los profesionales entrevistados y/o encuestados buscan fundamentalmente contenidos prácticos, no debemos olvidar en los procesos formativos los contenidos teóricos, porque nos dan visiones y aportaciones de expertos del tema que han profundizado durante tiempo en él. Sin embargo, hay que tener claro que una cosa es tener en cuenta lo que los expertos del tema nos dicen y reflexionar sobre ello y otra cosa bien distinta es que, como profesionales de la acción social, educadores sociales y trabajadores sociales deben construir su propia teoría y sus propias maneras de referencia de explicación de la realidad. Por eso somos de la opinión de que los contenidos de los cursos de formación tengan una doble dimensión teórico-práctica de reflexión, pero también de reflexión en la acción, como nos enseñó Donald Schön (1990). Creemos también que es de suma importancia que los contenidos sean flexibles y susceptibles de ser consensuados con los profesionales que se van a formar y alejarnos de los cursos estándar 'válidos' para todos los profesionales y contextos. En cualquier caso, y dadas las carencias detectadas en la investigación, entre los contenidos del curso de formación, no deberían faltar:

- Fundamentación de la interculturalidad y la educación intercultural, en su caso.
- Presupuestos antropológicos, psicológicos, sociológicos y económicos de la inmigración.
- Enfoques sociopedagógicos de la interculturalidad y la educación intercultural.
- Modelos de intervención socioeducativa.

- Implicaciones de las acciones sociales interculturales en el desarrollo comunitario.
- Estrategias de trabajo colaborativo.
- La animación sociocultural aplicada a los procesos de acción social.
- Programas interculturales integrados: escuela, familia y comunidad.
- Presentación y debate sobre experiencias de actuación...

Y, desde luego, todos aquellos sugeridos por los propios profesionales que asistan a la formación.

### **3.4. La metodología**

¿Qué hábitos y competencias caracterizan al ciudadano democrático? Kubok, Crossman y Ninomiya (1998) han seleccionado:

- a) La capacidad para analizar y enfocar los problemas como miembros de una sociedad global.
- b) La capacidad para trabajar con otros de una forma cooperativa y asumir la responsabilidad de las propias funciones/deberes dentro de la sociedad.
- c) La capacidad para entender, aceptar, apreciar y tolerar las diferencias culturales.
- d) La capacidad para pensar de una forma crítica y sistémica.
- e) La voluntad de resolver los conflictos de manera no-violenta.

f) La voluntad de cambiar el propio estilo de vida y de consumo para proteger el medio ambiente.

g) La capacidad de apreciación y defensa de los derechos humanos.

h) La voluntad y la capacidad de participación política a nivel local, nacional e internacional.

¿Hay alguna razón para pensar que estas características no están presentes (o, peor aún, no deben estarlo) entre las personas inmigrantes? No, rotundamente no, por eso y como profesionales del trabajo con inmigrantes hemos de intensificar los procedimientos para que toda persona, sea de la cultura que sea y esté en las condiciones que esté entre nosotros, pueda desarrollar esas capacidades en las mejores condiciones de igualdad y justicia. No es posible ningún proceso de integración de la población inmigrante si no se le reconoce a ésta todos los derechos civiles (Castiglioni, 1997, pp. 32 y 64). Y, a pesar de las limitaciones de la educación, seguimos pensando en ella como elemento importantísimo para conseguir ese objetivo y en los educadores sociales y trabajadores sociales como ejecutores del mismo, cada uno a su nivel de competencias, como se ha señalado en otros apartados.

Nos decía Freire (1990, pp. 33-34) que si al educar sólo transmitimos conocimientos y habilidades instrumentales, estamos llenando y alimentando a la persona de saberes ignorados, pero si nos quedamos en estas acciones, sin trascenderlas, nos contentamos con una educación descontextualizada. La producción y transmisión de saberes se convierte en una labor de expertos externos que expropián a las personas de la posibilidad de un aprendizaje comprensivo con el que puedan, no sólo entender, sino dominar su realidad. El resultado es el divorcio total, la clara ruptura entre texto y contexto, entre lo que se aprende y la realidad social, con lo que en lugar de estar produciendo una educación liberadora, estamos propiciando una distorsión de la realidad en las personas. Para evitarlo, Freire propone una educación participativa, organizada en torno a las experiencias personales, constructiva, colaborativa y cualificadora. Y estas ideas nos siguen pareciendo válidas para la formación de trabajadores sociales y educadores sociales. Por eso apostamos por las estrategias colaborativas en la formación de esos profesionales, porque nos permiten compartir

experiencias y construir la propia práctica. Los profesionales que trabajan con inmigrantes no necesitan tanto el conocimiento académico como saber reconducir la experiencia de cada persona, siendo consciente de que su competencia profesional no depende sólo de la formación recibida, sino fundamentalmente de la experiencia vivida en su práctica profesional; es decir, tienen que aprender a reconstruir el conocimiento que en la práctica elaboran con las personas de diversas culturas destinatarias de programas de acción social (Escarbajal de Haro, 1991 y 1993).

Si estamos de acuerdo en lo anterior, también hemos de estar de acuerdo en que el profesional que trabaja para fomentar la interculturalidad debe ser formado para potenciar lo que se llama *inteligencia cultural*, aquella que crece con la comunicación, la del aprendizaje dialógico en donde cada persona aporta su cultura y experiencia para compartirla con los demás. El objetivo es llegar al denominado por Gutiérrez *lenguaje total*, en el que hay una comunicación dialógica de sentimientos, imaginación y creatividad que revaloriza el encuentro de aprendizajes sociales entre personas de diversas culturas. Para ello, los profesionales de la acción social con inmigrantes deben ser competentes en el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo. ¿Por qué? Porque las estrategias de trabajo colaborativo tratan de encontrar la estructura de relaciones que hacen comprensible el sentido de las representaciones sociales en el lenguaje de las personas que forman un colectivo. El profesional debe usar estos procedimientos para explorar situaciones sociales desde el punto de vista de la concepción cultural y simbólica que el colectivo de inmigrantes tiene de sí mismo. Lo fundamental, por tanto, es que trabaje con el análisis e interpretación de sus lenguajes, porque lo que busca es determinar la significación de los fenómenos sociales para comprender su sentido.

El conocimiento surgido de la reflexión crítica entre personas de diferentes culturas a través del trabajo colaborativo utiliza gran parte de las estrategias interpretativas para relacionar a las personas y aproximarlas a metas comunes, compartir sentimientos y afectos y dar significado a sus actos, pero debe ir más lejos y propiciar que todo esto pueda llegar a generar un tipo de conocimiento con el que los inmigrantes lleguen a ser más competentes, dialógicamente hablando, en la manera de plantear y solucionar los problemas no sólo personales sino también grupales y comunitarios; en definitiva lleguen a ser más críticas (Escarbajal de Haro, 1998 a y b). Es un

conocimiento básicamente dialéctico, interpretativo, intersubjetivo. Un conocimiento que posibilita la interpretación de los sujetos implicados en un proceso, teniendo en cuenta las condiciones histórico-contextuales. Y, para propiciar ese conocimiento, tanto trabajadores sociales como educadores sociales deben ser formados en el dominio de estrategias de trabajo colaborativo. Naturalmente, el educador social como experto, y el trabajador social como colaborador en equipos multiprofesionales.

Considerando lo anterior, parece que hay pocas dudas de que el profesional que trabaja con inmigrantes debe estar formado para tender puentes entre la cultura experiencial (Pérez Gómez, 1992, pp. 5-13) o cotidiana (Rodrigo, 1996, pp. 51-54) de la que son portadores los inmigrantes y la cultura ‘oficial’, facilitando la creación y recreación del conocimiento, en un ambiente que permita el intercambio, la confrontación y el consenso. Tener en cuenta la cultura cotidiana de las personas inmigrantes, es más, partir de ella para la acción social intercultural debe ser una de las máximas de educadores sociales y trabajadores sociales, una premisa pedagógica básica e ineludible.

Además de lo expuesto, y conectado con ello, el profesional de la acción social con inmigrantes debe ser formado para reconocer que las personas de otras culturas con las que trabaja tienen un tipo determinado de pensamiento con el que acceden al conocimiento del mundo que les rodea, por lo que ha de estar atento a este pensamiento, como a sus formas de actuar, sus estereotipos, estrategias, prejuicios, habilidades, representaciones (los sujetos acceden al conocimiento desde modos de representación diversos, y habrá *zonas de aprendizaje próximas* cuando hayan confluído intereses comunes)... porque todo ello funciona como un filtro que selecciona lo nuevo por integrar. Sin este conocimiento y reconocimiento del profesional que ejerce su labor con inmigrantes es muy difícil establecer comunicación educativa con los llamados “destinatarios de la acción social”. Este tipo de aprendizaje permite a cada participante recuperar su experiencia como ser humano dentro de su grupo cultural y reconstruirla con la aportación de los demás. Lógicamente, además del lenguaje, en este proceso cada sujeto incorpora otros elementos relacionados con su propia historia. Y todo esto ocurre en el imaginario de interpretación de cada sujeto y grupo, haciendo que su contexto social se enriquezca con nuevos elementos simbólicos. Todo esto es muy importante para el profesional que trabaja con inmigrantes, porque si penetra en los escenarios de

acción rompiendo o ignorando los códigos lingüísticos y de simbolización de los participantes, sólo recibirá rechazos, que a veces se manifiestan simplemente con el silencio.

En otro orden de cosas, hay un concepto manejado por los organismos internacionales: *empowerment*, apoderamiento o empoderamiento, desde Sudamérica, pero que en España deberíamos traducir en puridad como capacitación, que nos parece interesante, pues su filosofía vendría a ser la siguiente: la mejor ayuda que se puede dar a los necesitados es hacer que aprendan a ayudarse a sí mismos (Gil Calvo (2003, pp. 238-239). El concepto de *empowerment* parece atractivo e incluso poderoso como lo prueba el hecho de que haya sido adoptado por el Banco Mundial para proponerlo como el principal instrumento que se esgrime hoy en la lucha contra la pobreza del subdesarrollo. Pues bien, los profesionales que trabajan con personas de diversas culturas también deberían estar formados para ser competentes en la generación de procesos de *empowerment*.

**Para dar respuesta a estos propósitos, tanto trabajadores sociales como educadores sociales deben ser formados en estrategias de trabajo colaborativo, mejor si esa formación se hace desde el propio trabajo colaborativo. Sería incoherente querer formar a trabajadores sociales y educadores sociales en estrategias de trabajo colaborativo sin usar esas mismas estrategias en la propia formación de esos profesionales.** En todo caso, se trataría de combinar diferentes métodos y técnicas de formación (ver tabla de la página siguiente), que permitan abordar tanto el área de conocimientos como de actitudes y habilidades, a partir de la experiencia de los profesionales que trabajan con inmigrantes. Es necesario señalar que la eficacia de la intervención viene condicionada por una correspondencia entre los objetivos de formación previstos y las técnicas empleadas para su consecución, de tal manera que a cada objetivo del proceso corresponde una técnica concreta, si bien algunas de ellas son polivalentes y pueden ser útiles para lograr uno o más objetivos formativos. Por ejemplo:

## Técnicas de formación según objetivos

Objetivos	Técnicas
Organización de experiencias personales: expresar conceptos, opiniones, vivencias y modelos culturales...	Rejillas. Tormenta de ideas. Cuestionarios. Diálogos simultáneos...
Reorganizar informaciónes: transmitir informaciónes, conceptos, esquemas interpretativos...	Ponencia, Conferencia. Panel de expertos. Lecturas con discusión...
Analizar y reflexionar sobre factores, situaciones y problemas.	Análisis de textos. Análisis de problemas. Casos. Discusiones...
Desarrollo o entrenamiento de habilidades personales y sociales.	Simulaciones. <i>Role-playing</i> . <i>Problem-solving</i> . Demostraciones. Proyectos...

Como la acción formativa va a ser diseñada en función de los trabajadores sociales y educadores sociales, la plantearemos de tal forma que capacitemos a esos profesionales en técnicas, instrumentos metodológicos, etc., pero también para que esa formación pueda servir para intercambiar experiencias. Además, debemos tener en cuenta la duración de la experiencia formativa, porque hemos visto en las respuestas de los profesionales que unos preferían cursos intensivos y muy específicos y otros se decantaban por formaciones más dilatadas en el tiempo. Hemos de tener presente que ambas modalidades presentan ventajas e inconvenientes (Aranda *et al.* 1998, pp. 40-41):

Curso intensivo: La mayor ventaja es que favorece la cohesión grupal y es aconsejable para temáticas concretas. Entre los inconvenientes encontramos el poco tiempo para ir asimilando lo aprendido y ponerlo en práctica.

Curso extensivo: Como ventaja destacamos la mayor facilidad para trabajar los contenidos formativos y ponerlos en práctica (incluso para evaluarlos), mayor seguimiento del grupo de formación, más posibilidad de reconducir la formación

mediante feed-back, etc. Entre los inconvenientes podíamos tener la dificultad para mantener la cohesión grupal, la desmotivación de los participantes, el cansancio, etc.

En todo caso, sí es aconsejable que las sesiones formativas diarias no sobrepasen las tres horas, pues hemos de tener en cuenta que estamos formando a profesionales que tienen obligaciones laborales diarias.

Todos hemos constatado que, cuando se organiza un curso de formación para profesionales en activo, en el apartado “Metodología”, aparece la coletilla “activa y participativa”, y a menudo no es más que una intención en el mejor de los casos, porque después el curso se desarrolla de tal forma que el experto habla, los demás escuchan y después de su alocución pregunta si se ha entendido o si alguien quiere decir algo. Normalmente el silencio es la respuesta y ahí se acaba lo activo y participativo del curso. Nosotros creemos que ser activo y participativo en un curso es tener la actitud de serlo, pero desde ambos lados, desde los que escuchan y desde el que habla. Es una manera de aprender, de escuchar, de enseñar y de construir conocimiento que despierta el interés de todos los implicados en el curso de formación, de mantener ese interés durante el desarrollo de la actividad formativa, de provocar el debate y el trabajo colaborativo. En definitiva es una manera de enseñar y aprender implicándose activamente en cada sesión, animando a la aportación de experiencias y conocimientos. Con la metodología que proponemos, los participantes no son considerados elementos pasivos, sino que son considerados como ineludibles para su formación los conocimientos, experiencias y bagaje cultural y metodológico de los profesionales con lo que desarrollamos las acciones formativas. Dicho lo anterior, ¡cuidado! Tampoco nos vayamos al extremo contrario y pensar que las sesiones formativas se reducen a “hacer que hagan”, que manipulen, que se muevan... mientras el formador se limita a observar y dar algunas consignas. Tampoco se trata de eso. Equilibrio entre lo formal y lo ‘lúdico’ es lo deseable. Es conveniente combinar distintas técnicas y estrategias formales y ‘lúdicas’, en el desarrollo de las sesiones, que se adapten a las características y situación de los profesionales que estamos formando, de manera que se alcance el cumplimiento de todos, o al menos de la mayor parte, de los objetivos formativos (Aranda *et al.*, 1998, pp. 63-64).

En cualquier caso, entre las modalidades de formación ineludibles, deberíamos combinar las siguientes:

- a) Actividades de información y sensibilización: encuentros, jornadas, intercambios de experiencias...
- b) Formación básica: intervenciones generales sobre conceptos, metodología y contenidos globales de las intervenciones en Educación Intercultural.
- c) Formación específica: intervenciones monográficas sobre diversas áreas de intervención y/o dirigidas a colectivos específicos.
- d) Formación en servicio o ligada a las intervenciones: actividades de formación y asesoría de los equipos de trabajo en los centros e instituciones que trabajan con inmigrantes.
- e) Formación en base a proyectos o tareas. La tarea o proyecto se convierte en un vehículo muy adecuado para la consecución de objetivos interculturales.

Insertamos a continuación algunos ejemplos de estrategias de trabajo colaborativo en la formación de profesionales, entendiendo que habremos construido antes grupo y que ya hay cierto nivel de complicidad y compromiso entre todos. Se trata de una secuencia de análisis de la realidad para detectar problemas y/o necesidades, plantear posibles soluciones y planificar. Después hablamos de evaluación e insertamos una estrategia como ejemplo.

1.

Comenzamos con una estrategia múltiple para analizar la realidad a partir de elementos informativos como periódicos, revistas, viñetas, etc., de la vida diaria. Pretendemos demostrar que, con un poco de atención, periódicos, revistas, música, etc., pueden decirnos mucho de la realidad que nos rodea y, sobre todo, cómo la interpretamos nosotros a través de ellas. Allí podemos encontrar estereotipos, percepciones, imágenes e informaciones sobre la inmigración y las personas de diversas culturas. Todos sabemos que los medios de comunicación son los vehículos más eficaces para uniformarnos y reconducir nuestra existencia. Por ello, con esta técnica pretendemos hacer ver hasta dónde podemos ser influidos por las noticias que aparecen en los medios de comunicación, sobre todo, en los medios impresos.

Desarrollo:

Dividimos al gran grupo de profesionales en subgrupos de 4-5 personas. A partir de ahí, procedemos de la siguiente manera:

a) Imágenes: Dejamos encima de una mesa un número considerable de fotografías plastificadas, que hemos recortado de revistas y diarios de actualidad, sobre inmigrantes. Cada grupo elige las fotografías que quiere libremente y trabaja con ellas para responder a las siguientes cuestiones:

- Explicad por qué habéis elegido esas fotografías. Ponedle título y explicad también por qué le ponéis ese título.
- ¿Qué os sugieren esas fotografías?, ¿Qué sentimientos os provocan?
- Si tuvieseis que establecer un corto diálogo con los personajes de las fotografías, ¿cómo se desarrollaría éste?
- Puesta en común de todos los grupos.

b) Estereotipos: Repartimos entre los grupos varias viñetas y tiras cómicas (que es donde aparecen con más fuerza los estereotipos) sobre temas relacionados con la inmigración y la convivencia entre culturas, y hacemos las siguientes preguntas al grupo:

- ¿Qué situación refleja la viñeta?, ¿Quiénes son los protagonistas? Describidlos.
- ¿Cuál es el mensaje principal de la viñeta?, ¿Estáis de acuerdo con él?, ¿Por qué?
- Escribe el mensaje positivo que quisierais dar sobre el tema de la viñeta.

c) Percepciones: A través de canciones podemos conocer las percepciones que sobre las personas de otras culturas tienen diversos colectivos. Procedemos así en este apartado:

- Ponemos una canción ("El emigrante", de Juanito Valderrama, que también nosotros fuimos emigrantes; "Lucrecia" y "Mestizaje", de SKA-P; "Emigrante", de Celtas Cortos, etc., y comentamos entre todos su contenido.
- Entregamos la letra de esa canción, que debe ser comentada en grupo, respondiendo después a las siguientes cuestiones:
- ¿Qué contenido tiene la canción? Describidlo.
- ¿Qué os sugiere?
- ¿Qué parte os ha gustado más?, ¿Por qué?
- ¿Con qué parte no estáis de acuerdo?
- ¿Qué letra de canción os gustaría escribir sobre el tema?

d) Informaciones: Dividimos en subgrupos al gran grupo, y repartimos en ellos cierta cantidad de recortes de periódico en donde aparezcan informaciones sobre inmigrantes. A partir de ahí, se procede así:

- Cada grupo debe elegir una noticia o información, reflexionar sobre ella, debatir y llegar a algunas conclusiones.
- Los portavoces de los grupos exponen por qué eligieron esa información y las conclusiones a las que han llegado.
- Puesta en común general sobre todas las exposiciones.

Materiales: Sala con sillas movibles, fotografías y recortes de periódicos y revistas plastificados, viñetas y tiras cómicas sobre el hecho multicultural. Canciones "El emigrante", de Juanito Valderrama ; "Lucrecia" y "Mestizaje", de SKA-P; "Emigrante", de Celtas Cortos.

2.

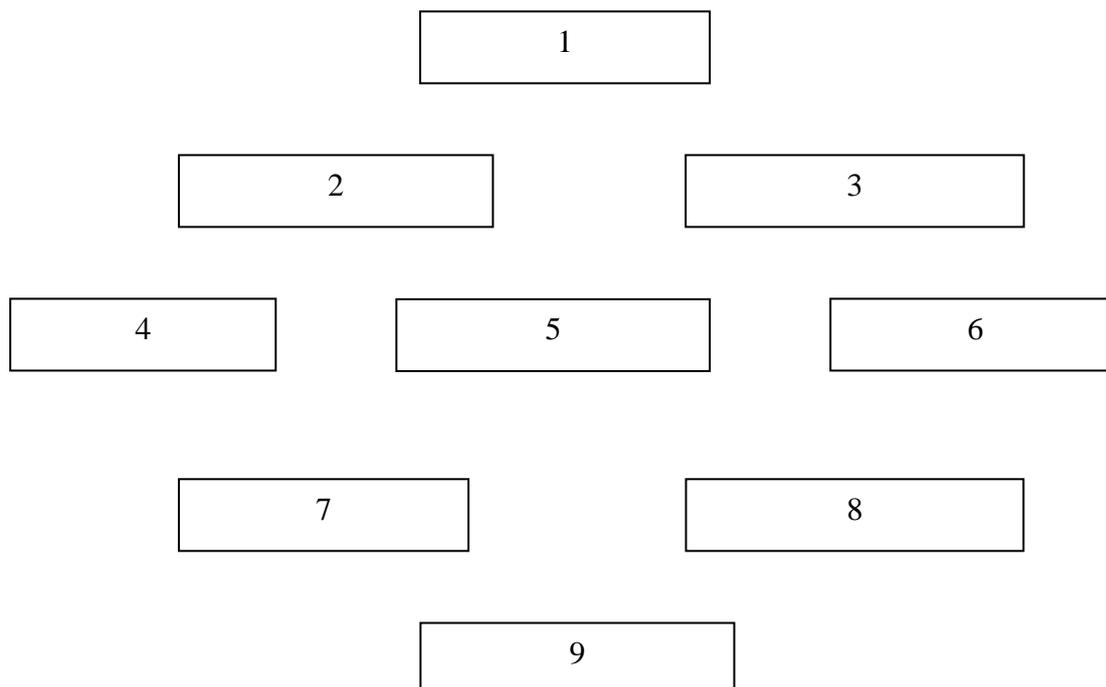
La siguiente estrategia supone, sin duda, uno de los momentos más importantes de la dinámica participativa. Con esta técnica se implica a todos con rapidez y eficacia. Basta con que cada profesional se ponga a hablar con el compañero de al lado durante unos minutos para comenzar una verdadera comunicación total por parejas. Este diálogo "a dúo" nos establecer un buen clima de confianza, implicar a todo el mundo, constituir una buena base de apoyo para posteriores experiencias grupales, etc. Es, por tanto, una estrategia muy adecuada para empezar a problematizar situaciones, detectar necesidades, realizar rápidas evaluaciones y saber pronto la atmósfera grupal de cualquier colectivo. El procedimiento es, como decimos, muy sencillo:

Desarrollo:

- a) Que cada miembro del grupo piense en los problemas de convivencia que puede generar la situación de pluriculturalidad (5 minutos).
- b) Por parejas, igual que en el punto anterior (5 minutos).
- c) Cada pareja se une a otra pareja y, los cuatro participantes detectan problemas o necesidades (10 minutos).
- d) Los cuartetos se transforma en grupos de ocho personas al unirse a otros cuartetos. Discuten durante 20 minutos sobre los mismos temas.
- e) Formamos grupos de 16 personas y siguen discutiendo sobre lo mismo durante otros 20 minutos. En este momento, se elige un portavoz de cada grupo de 16.
- f) Priorizamos los problemas o necesidades Y lo podemos hacer utilizando una estrategia conocida como "técnica del diamante", que consiste, básicamente, en la determinación y selección de ámbitos o parcelas diferentes de preocupación para el grupo. Es, pues, un proceso de discusión, argumentación y diálogo que permite a un grupo elaborar un mapa de necesidades para su propio desarrollo. Para ello, el grupo debe consensuar las siguientes cuestiones:
  - ¿Qué es lo más urgente y necesario?
  - ¿Por qué definimos ciertos temas como prioritarios?
  - ¿Cuál puede ser la secuencia de desarrollo?
  - ¿Por dónde deberíamos empezar a trabajar las fases de este proceso?

En este sentido, siempre se aconseja empezar por actividades poco ambiciosas y realizables, pero sin olvidar, al tiempo, la perspectiva amplia y de futuro.

Una vez realizadas estas reflexiones pasaríamos a realizar "el diamante". Es un proceso que requiere unos pasos estructurados. Mediante este procedimiento se pretende ofrecer un esquema sencillo para priorizar.



Son nueve casillas dispuestas o modo de diamante (de ahí el nombre). Cada una de estas casillas deberá ser rellenada por el grupo de modo que en la superior aparezca el tema o problema más urgente, prioritario, importante o relevante. Sucesivamente, en las restantes casillas, y por orden de importancia, se irán anotando los demás problemas. De esta forma, a través del diálogo y la discusión, el grupo tendrá la oportunidad de reflejar su posición con respecto a las categorías o temas problemáticos identificados.

*Nota importante.-* Una variante que puede simplificar la técnica y hasta eludir "el diamante", consiste en pedir, desde el principio, que se busque el problema más importante o los tres problemas o necesidades más urgentes. Así, normalmente saldrán 4 ó 6 temas como importantes o urgentes, y no habrá necesidad de priorizar, pues todos ellos serán tan relevantes como para buscarles posibles soluciones.

**Materiales:** Sala con sillas movibles, folios, bolígrafos, pizarra y tizas.

3.

Esta es una técnica muy usada para intentar buscar soluciones a los problemas y/o necesidades detectados en la estrategia anterior. Un grupo de personas se reúne para diseñar algún aspecto de la realidad, tal como les gustaría que fuese, sin considerar las dificultades inmediatas. Es decir, se busca que las soluciones o alternativas planteadas en el grupo no queden cercenadas por la imposibilidad de su realización o concreción. El objetivo más importante de esta técnica es, pues, facilitar la capacidad creativa de un grupo para el diseño de proyectos concretos y evitar aquellos factores que habitualmente lo inhiben.

Desarrollo:

- a) Se plantea a los profesionales el aspecto de la realidad que se pretende cambiar, construir o diseñar, teniendo en cuenta los problemas sobre la convivencia multicultural que han surgido como prioritarios en la técnica anterior.
- b) Cada miembro del grupo piensa alternativas al respecto, procurando no limitar su imaginación por la dificultad que pueda entrañar la realización de esas alternativas.
- c) Hacemos una promoción o ‘lluvia’ de ideas. Con esta técnica se estimula a los componentes del grupo a que den alternativas o puntos de vista sobre los problemas de convivencia planteados, pongan en común el conjunto de esas ideas y lleguen a una síntesis, conclusiones o acuerdos comunes. La cantidad de ideas que cada participante pueda lanzar se podría establecer de antemano o dejar total libertad al respecto. Lo ideal sería que cada participante lance, al menos, una alternativa o idea. Todas las ideas deben ser aceptadas, en principio, sin ser puestas en tela de juicio. Sólo en caso de que no se comprenda lo que se quiere decir, se pide aclaración. La discusión vendrá después, una vez expuestas en una pizarra o recogidas por un coordinador. El objetivo es permitir el máximo despliegue de la facultad creativa. El procedimiento puede ser:

- Se exponen los problemas de convivencia de una manera clara y concreta.

- Dejamos un tiempo prudente para que cada profesional piense soluciones o alternativas. Hay que insistir en que cualquier solución puede ser válida y que ninguna de ellas va a ser eliminada *a priori* o cuestionada previamente por los demás. Lo importante de este momento es la cantidad de ideas que pueda aportar el grupo.

- La anotación de la lluvia de ideas puede hacerse tal como va surgiendo, en desorden, si lo que pretendemos es conocer opiniones, o con cierto orden, clasificándolas en apartados generales, si nuestro objetivo es analizar los diferentes aspectos de un tema. En caso de que anotemos de esta segunda manera, tendremos varios conjuntos de ideas que corresponderán a los centros de interés por donde deberíamos

conducir el desarrollo de la técnica. No son admitidas las críticas negativas en la producción de ideas (después sí). Ninguna idea debe ser considerada extravagante o descabellada. El punto anterior no es incompatible con la reformulación de una idea ya expresada o aclaración de la misma; incluso la fusión de algunas de ellas siempre que estén de acuerdo quienes las han lanzado. El formador no debe valorar ninguna idea para no mediatizar la producción de otras posibles. Por ejemplo, si dice de una que es magnífica y no lo dice de otra, parece que está excluyendo ésta última. Además, esta actitud del formador puede hacer que los demás se inhiban por miedo a la evaluación. Una vez que se ha hecho el primer carrusel de ideas, se puede dejar un tiempo para que los participantes vuelvan a recapacitar. Pasado ese tiempo, podemos volver a un nuevo turno productor de ideas.

- Se hace una defensa de cada alternativa o idea expresada (aquí ya entran de lleno las críticas a las alternativas lanzadas).

d) Graduamos las alternativas según su posibilidad de realización:

- Lo que se puede hacer ya.
- Lo que se puede hacer a medio plazo si se dan determinadas condiciones, identificando cuáles serían éstas.
- Lo que no se puede hacer ahora porque nos parece imposible o utópico, pero que mantenemos como horizonte para el futuro, intentando diseñar cómo sería esa situación ideal a la que pretendemos acceder.

e) A cada posible solución le buscamos actividades o estrategias tendentes a cumplir esa alternativa.

f) Cada grupo expone a los demás la posición establecida y se somete a las críticas y matizaciones de los otros grupos.

g) Procedemos igual con todos los grupos.

Materiales: Sala con sillas movibles, folios, bolígrafos, cartulinas y rotuladores.

### 3.5. La evaluación

La evaluación de la formación debe ser entendida como un proceso sistemático y explícito, cuyos objetivos son *recoger información* válida a efectos de describir y *emitir juicios de valor* sobre, en este caso, la formación realizada a trabajadores sociales y educadores sociales; lo que quiere decir que debemos obtener datos rigurosos y pertinentes pero también emitir juicios de valor fundados, por lo que cabría utilizar para llevarla a cabo en términos operativos tanto la utilización cuantitativa de técnicas y análisis estadísticos como la construcción de procesos cualitativos que den oportunidad de expresión y conocimiento a los intereses, valores, percepciones..., y otros conocimientos subjetivos de las personas relacionadas con la formación que se evalúa. Así que la evaluación de la formación es un instrumento de *control*, pero sobre todo es una *fuentes de aprendizaje y mejora* que propicia profundizar en ese aprendizaje, *durante* y *después* de la formación. De ahí que se deba realizar, en función del momento en que se realiza la evaluación, dos tipos de evaluación: *Evaluación “para” el desarrollo* (durante) del proyecto de intervención, que impulse el seguimiento del mismo y facilite medidas de reajuste, potenciando lo que se ha dado en llamar evaluación “formativa” o de “progreso” ; y *Evaluación “del” desarrollo* (después) del proyecto de intervención, cuando ya éste se da por implementado, dando lugar a la evaluación “sumativa” o “terminal”. Se puede entender entonces por qué la *evaluación* nunca debe ser un *apéndice* del resto del proyecto de formación. En muchos casos llega a ser, como decíamos, un verdadero *recurso de aprendizaje* en la medida en que, profundizando la formación que se analiza, promueve el conocimiento de lo *que* está ocurriendo, *cómo* y *para qué*.

Es decir, además de evaluar los resultados, se trata también de evaluar los aspectos de proceso y de estructura que nos permitan identificar factores causales de los logros o del incumplimiento de objetivos. Es especialmente importante la evaluación continua, además de la final, que nos permita adecuar y redirigir el proceso de formación mientras se va llevando a cabo el propio proceso. Algunos aspectos a evaluar en este sentido son:

- a) Programación de la formación: utilidad del tipo de acción formativa, las modalidades y tiempos definidos, del análisis de situación, diseño de

contenidos y objetivos, definición de estrategias de aprendizaje, metodologías, técnicas formativas y recursos didácticos.

- b) Realización de la intervención formativa: utilidad de las sesiones formativas llevadas a cabo, manejo del tiempo, gestión de las actividades por los formadores, participación cuantitativa y cualitativa de los profesionales.
- c) Recursos: humanos, como la calidad y capacidad de los formadores; materiales como espacios; aspectos organizativos y económicos.

¿Cuándo evaluar?, ¿al finalizar cada sesión?, ¿al finalizar cada módulo?, ¿al finalizar el proceso formativo? Cada uno de los momentos elegidos tiene sus ventajas e inconvenientes: si evaluamos al final de cada sesión, los participantes tendrán muy fresco el recuerdo de la misma y podremos poner en marcha medidas inmediatas para corregir desajustes, pero si abusamos de esta opción los participantes en la acción formativa pueden cansarse y hacerla con desgana, lo que disminuiría su validez; si evaluamos al finalizar cada módulo, tendremos una visión más global, pero como contrapartida, puede aparecer el efecto *recencia*, que los participantes evalúan en función de lo último que han experimentado, perdiendo la visión global del módulo; por último, si evaluamos al finalizar el curso, la percepción global será total y detectaremos mejor las carencias, pero también puede aparecer con mayor fuerza el efecto *recencia*, perdemos información concreta y no podremos modificar ningún elemento porque la acción formativa ya ha finalizado. ¿Qué hacer entonces? Pues utilizar los tres momentos de evaluación sin ‘abusar’ de ninguno de ellos.

Naturalmente, y sin despreciar el tipo de evaluación cuantitativa, nos decantamos, en consonancia con la metodología expuesta, por la evaluación cualitativa. Para realizarla se puede desarrollar un tipo de estrategia como la entrevista semi-estructurada para la obtención de información y la construcción de conocimiento procedente de los grupos o personas intervinientes en la formación. Esta entrevista se puede organizar en torno a los tópicos/dimensiones más propias de la formación: las metodologías, las finalidades, los recursos y medios, el perfil de los formadores... De la información recibida se elaboran categorías que nos permitan tener una visión comprensiva de lo que opinan los participantes.

Si en la evaluación cuantitativa se piensa sobre todo en la fiabilidad y la validez de las técnicas de recogida de datos (caso de la encuesta) y al análisis de la información, con la evaluación cualitativa tratamos de recoger la interpretación que de los datos hacen las personas implicadas: los destinatarios de la formación, pero también del resto de personas que de alguna manera intervienen o tienen algo que ver con la acción formativa, desde los profesionales hasta los responsables de la Administración. La evaluación no es, en este caso, sólo una cuestión técnica como un tema de credibilidad entre los sectores implicados que conjuntamente aportan, a través de sus percepciones y juicios, siempre subjetivos (de ahí la tarea de “objetivación” por quienes llevan a cabo la evaluación, categorizando la información recibida y sistematizándola en mapas-esquemas de interpretación), la valoración que tienen sobre la formación en sus diversas dimensiones y elementos. La evaluación cualitativa es, en esencia, una actividad que “se construye”; no es un proceso prefijado, que se desarrolla al hilo de técnicas estandarizadas, sino más bien una construcción por la que los protagonistas, al hilo de la información que se recibe, introducen mejoras. Por eso precisa de la acción consciente y reflexiva, conjunta, de todos los participantes, pero también de la opinión personal y sin condicionamientos, de aquellos que forman parte fundamental del proceso formativo. En este sentido puede decirse, con los expertos en investigación evaluativa, que toda evaluación es o debe ser útil (debe responder a las necesidades prácticas de información para que ésta sea adecuada y necesaria); factible (es decir, realista, prudente y económica, realizable en un ambiente real en el que se ha de aplicar, y consumir el tiempo necesario, como los recursos disponibles para que la evaluación logre su propósito); legítima (ética y realizada con el debido respeto hacia los derechos de quienes participan en la evaluación); precisa (revelándonos y proporcionándonos la información pertinente sobre el mérito y el valor de la formación; y única (porque en realidad no hay dos evaluaciones iguales. Cambian los proyectos, son distintos los profesionales, los destinatarios con sus respectivas experiencias y formaciones...)). La evaluación cualitativa se debe llevar a cabo con el siguiente cronograma de actuaciones:

- A la vista de cómo se desarrollen las diferentes sesiones de trabajo se realizan entrevistas de grupo y/o individuales. En este proceso de elaboración de las entrevistas, creemos más adecuada la entrevista de carácter semi-estructurado, semi-abierta y orientada a la búsqueda de conocimiento en relación con los diferentes tópicos seleccionados.

- Se realizan las entrevistas grupales, en sesiones diferentes: a los dos meses de comenzar la acción formativa y, prácticamente, casi al finalizar.
- Se realizan después entrevistas individuales, de carácter más informal, con personas significativas, caracterizadas por su capacidad de implicación, o por su experiencia.
- Se analizan los datos obtenidos junto a los participantes en la formación.

Respecto a quién o quiénes deben evaluar, es evidente que si hemos hecho protagonista al grupo de profesionales en las demás fases del proceso formativo, también debemos hacerlo en la evaluación. Evaluamos todos, profesionales formadores, destinatarios y responsables de la acción formativa.

En consonancia con nuestra apuesta por las estrategias de trabajo colaborativo, y a modo de ejemplo, insertamos la técnica que sigue para evaluar la formación de los profesionales, como una posibilidad más.

4.

Desarrollo:

- a) Preparamos cuatro bloques de cuestiones abiertas, cada bloque con cuatro o cinco preguntas.
- b) Pedimos al gran grupo que se divida en cuatro subgrupos de 4-5 personas. Una vez realizada esta división, deben elegir a un coordinador-portavoz.
- c) Se entrega un bloque de preguntas a cada coordinador para que sean discutidas en los respectivos subgrupos, se elaboren conclusiones y se hagan todas las aportaciones que se estimen pertinentes, que serán recogidas por el coordinador-portavoz (30 minutos).
- d) Pasado el tiempo, cada coordinador se queda con las conclusiones y aportaciones de su subgrupo, mientras que el resto de compañeros rotan hacia los demás subgrupos, hacia la izquierda o hacia la derecha, pero ya se sigue siempre la misma dirección de rotación. Al llegar a los nuevos subgrupos, cada coordinador deberá exponer las conclusiones y anotaciones de su subgrupo a los compañeros que se incorporan. Con esta medida evitamos que se vuelva a discutir sobre lo ya discutido, y hacemos que se parta de las conclusiones recogidas para matizar, discrepar, etc. Por tanto, la duración de esta segunda agrupación será un poco menor que la anterior (unos veinte minutos). No rotan los coordinadores, y sí el resto, porque aunque parezca más dificultoso que se muevan muchos, al quedar en el mismo sitio el coordinador, lo convierte en anfitrión y ‘dueño’ de ‘su’ espacio. Así, los recibe en ‘su’ espacio, que es el que mejor domina psicológicamente, porque siempre hay algo de aturdimiento en quienes se mueven de un sitio a otro.
- e) Hacemos otra rotación de 20 minutos siguiendo las pautas anteriores.
- f) Una última rotación para que todos, excepto los coordinadores, hayan pasado por todos los grupos de cuestiones y hayan tenido la oportunidad de aportar matices y observaciones a los cuatro bloques de preguntas (otros 20 minutos).
- g) Hacemos ahora dos grupos: por una parte, los coordinadores (porque sólo han estado discutiendo sobre un bloque de preguntas, el de su subgrupo) y, por otra parte, el resto de participantes. Procedemos de la siguiente manera:
  - El grupo de coordinadores elabora unas conclusiones generales a partir de las exposiciones y debate de todas las conclusiones particulares recogidas en cada subgrupo.
  - El resto del gran grupo tiene que organizarse y elegir un moderador y un secretario, éste último para anotar las conclusiones. El moderador abre un turno de propuestas de temas para que sean abordados (por supuesto, relacionados con

la evaluación que se está haciendo), los anota y los somete a la discusión del grupo. El secretario deberá recoger las conclusiones de los debates.

h) La lectura de las conclusiones de los dos grupos, dará fin a la técnica.

Materiales: Sala con sillas movibles, encerado, tizas, folios y bolígrafos.

Finalmente, un inconveniente que aparecía en todos los entrevistados y/o encuestados es el del costo de los cursos de formación, generalmente a cuenta del bolsillo personal. Evidentemente, apostamos por que sea la Administración quien asuma el costo de la formación continua, pero sin que ello signifique que sea la Administración quien determine el tipo y contenido de los cursos.

## BIBLIOGRAFÍA

Abad, L.V. (2002). Trabajadores inmigrantes en las economías avanzadas. La paradoja de la demanda adicional en mercados con exceso de oferta. En F.J. García Castaño y C. Muriel (Coords.), *La inmigración en España. Contextos y Alternativas* (pp. 459-467). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada.

Abajo, J.E. *et al.* (1999). Una experiencia de educación intercultural en un centro de secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 187-197.

Abdallah-Preteuille, M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. París : INRP Sorbonne.

Achotegui, J. (2002). *La depresión de los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Barcelona: Mayo.

Achotegui, J. (2008). El Síndrome de Ulises no es comedia. *El País-Salud*, 10.

Agenda 21 de la Cultura: [www.portoalegre.rs.gov.br/agenda 21/htm. 27/2/2006](http://www.portoalegre.rs.gov.br/agenda%201/htm.27/2/2006).

Aguado, T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M.C. Jiménez (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.

Aguado, T. (1995). La educación intercultural. En AA.VV., *Los retos de la educación ante el siglo XXI* (pp. 80-95). Madrid: Popular.

Aguado, T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.

Aguado, T. (2002). Diversidad y cultura. En R. Jiménez y T. Aguado, *Pedagogía de la diversidad* (pp. 243-291). Madrid: UNED.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.

Aguado, T. *et al.* (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE- MEC.

Aguado, T. *et al.* (2002). *Mediación intercultural en el ámbito socioeducativo. Análisis de necesidades de formación y recursos*. Madrid: Consejería de Educación.

Aguado, T. y Ballesteros, B. (2005). Cultura y diferencias culturales. En B. Máslik y M. Herraz (Coords.), *Mediación intercultural en contextos socioeducativos* (pp. 67-84). Málaga: Aljibe.

- Aierbe, P.M. y Unzurrunzaga, A. (2006). Desigualdad y discriminación a través de la normativa de extranjería. En I. Márquez (Coord.), *Respuestas a la exclusión: políticas de inmigración, interculturalidad y mediación* (pp. 73-91). San Sebastián: Tercera Prensa.
- Alesina, A. y La Ferrara, E. (2005). Ethnic Diversity and Economic Performance. *Working Paper*, 103, (43), 762-800.
- Anderson, G., Boud, D. y Sampson, J. (1996). *Learning contracts. A practical guide*. Londres: Kogan Page.
- ANECA (2005). *Libro Blanco Título de Grado de Trabajo Social*. Madrid: Ministerio de Educación
- ANECA (2005). *Libro Blanco Título de Grado de Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Ministerio de Educación
- ANECA (2006). *Criterios para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y máster*. [http://www.aneca.es/active/docs/pa\\_modelo\\_061213.pdf](http://www.aneca.es/active/docs/pa_modelo_061213.pdf). 12/12/2006.
- Anolli, A. (2002). *Psicologia della comunicazione*. Bolonia: Il Mulino.
- Antón, J.A. (2003). La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales. *Tabanque*, 17, 1-17 (en la versión electrónica).
- Antón, J.A. et al. (1995). *Educación desde la interculturalidad*. Salamanca: Amarú.
- Aranda, P. y et al. (1998). *Acciones formativas desde las asociaciones*. Madrid: Popular.
- Arango, J. (2005). Dificultades y dilemas de las políticas de inmigración. *Arbor*, 713, 17-25.
- Aranguren, L. y Sáez, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Anaya.
- Arendt, H. (2002). *Los orígenes del totalitarismo. Tomo II: Imperialismo*. Madrid: Alianza.
- Argibay, M. et al. (2003). Educación para el desarrollo. En L. M. Naya (Coord.), *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado* (pp. 127-162). Bilbao: Hegoa.
- Armengol, C. (1990). Hacia un proyecto de animación sociocultural. *Documentación Social*, 70, 33-50.
- Arnáiz, P. et al. (2007). La atención a la diversidad: del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15, (23), 1-41.

Arnáiz, P. *et al.* (2008). Propuesta de análisis de los proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), 207-241.

Arnáiz, P. y De Haro, R. (2003). Alumnos magrebíes en las aulas: analizar y comprender el presente para transformar y mejorar el futuro. *Educación, Desarrollo, Diversidad*, 6, (3), 63-82).

Atienzar, M<sup>a</sup>, J. (2001). La diversidad cultural como un reto político. *Boletín de integración*, 51, 10-14.

Aubarell, G. (2000). Una propuesta de recorrido bibliográfico por las migraciones femeninas en España. *Papers. Revista de sociología*, 60, 391-413.

Austin, T. R. (2000). Para comprender el concepto de cultura. *Educación y Desarrollo*, 1, 36-48.

Balboni, P. E (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

Balboni, P. E (2004). *Problemi di comunicazione interculturali con allievi stranieri adulti*, <http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page-id=383>, 08/03/2004.

Banks, J. A. (1994). *Multiethnic education: Theory and practice*. Needham Heights. M.A: Ally and Bacon.

Banks, J. A. (1997). *Education citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.

Barbería, J.L. (2007). ¿Un islam español? *El País*, 29 de julio, 2-5.

Bardera, A. *et al.* (2002). Informe de Girona: cincuenta propuestas sobre inmigración. *La Factoría* (formato electrónico), 18, 1-28.

Barker, M. (1984). *The New Racism: Conservatives and the ideology of the Tribe*. Frederick: Aletheia Press.

Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Bartolomé, M. (2004). Educación intercultural y ciudadanía. [www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org). 10/5/2007.

Bartolomé, M. *et al.* (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Bauman, Z. (2008). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.

- Beck, U. (2005). La revuelta de los superfluos. *El País*, 27 de noviembre, 15.
- Benhabib, S. (2006). *Los derechos de los otros*. Barcelona: Gedisa.
- Bennet, J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-195.
- Bennet, J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En M. Page (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-72). Yarmouth, M.E: Intercultural Press.
- Benucci, A. (2003). La competencia interculturale. In P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 32-43). Firenze: Le Monnier.
- Berger, J. y Mohr, J. (2002). *Un séptimo hombre*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Bermúdez, K. et al. (2002). *Mediación Intercultural: una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.
- Bertaux, D. (1993). De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica. En J.M. Marina y C. Santamaría (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 19-34). Madrid: Debate.
- Beuchot, M. (2004). La filosofía ante el pluralismo cultural. [www.oea.ajusco.upn.mx/beuchot.htm](http://www.oea.ajusco.upn.mx/beuchot.htm). 11/3/2007.
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education*. London: Allyn and Bacon, Inc.
- Briceño, Y. (2004). Inmigración, exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español. En D. Mato (Coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización* (pp. 201-219). Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela.
- Brint, S. (1999). *Scuola e società*. Bologna: Il Mulino.
- Bueno, G. (1996). *El mito de la cultura. Ensayo de una filosofía materialista de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Bueno, J.J. (1999). Somos una sociedad multicultural, canon educativo. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 3, 2ª Época, 57-71.
- Bueno, J.R. (1987). Aspectos educativos del trabajo social. *Revista de Educación*, 1, (162), 2-3.
- Bueno, J.R. (1990). Hacia un modelo educativo de intervención comunitaria en servicios sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 16-23.

- Bueno, J.R. (2001). Inmigración en la escuela. Análisis de la integración social y los procesos de normalización. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 1, (VI), 79-94.
- Bueno, J.R. (2006a). Miradas psicosociales sobre la inmigración. Cambios y transformaciones para la intervención social. *Acciones. Investigaciones sociales*, 22, (1), 49-59.
- Bueno, J.R. (2006b). La protección de menores inmigrantes no acompañados. Un modelo de intervención social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 155-170.
- Bush, R. A. B. y Folger, J. P. (1996). *La promesa de la mediación*. Barcelona: Granica
- Caballero, C. (2001). El racismo. Génesis y desarrollo de una ideología de la modernidad: [www.webislam.com/numeros/2001/htm.7/1/2006](http://www.webislam.com/numeros/2001/htm.7/1/2006).
- Cadena, Y. (2004). La mediación intercultural, una herramienta de apoyo e integración para los inmigrantes. [www.noticias.com](http://www.noticias.com). 30/5/2006.
- Cajide, J. (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson.
- Calvo, J. M. (2005). El modelo de Canadá. *El País*, 23 de octubre.
- Calvo Buezas, T. (1994). Diversidad cultural y educación: un reto para el siglo XXI. *Documentación Social*, 97, 57-72.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: Unesco.
- Campillo, A. (2005). Ciudadanía y extranjería en la sociedad global. En A. Pedreño y M. Hernández (Coords.), *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia* (pp. 107-124). Murcia: Universidad de Murcia.
- Caride, J.A. (2002). La formación del profesorado en Educación Social y Pedagogía Social. En J. Ortega (Coord.), *Nuevos retos de la Pedagogía Social. La formación del profesorado* (pp. 115-130). Salamanca: SIPS.
- Carrasco, S. (2004). Interculturalidad, educación, comunicación: [www.blues.uab.es/incom/2004/cas/carrcas.html](http://www.blues.uab.es/incom/2004/cas/carrcas.html). 6/7/2007.
- Casanova, M. A. (2005). La interculturalidad como factor de calidad educativa. En E. Soriano (Coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 19-41). Madrid: La Muralla.
- Caselles, J.F. (2003). Educación intercultural: PEC, PCC y Programación de Aula. [www.educarm.es/torre-intercultural/comunic.htm](http://www.educarm.es/torre-intercultural/comunic.htm). 21/3/2005.
- Castells, M. (1998). *La era de la información*. Madrid: Alianza.

- Castiglioni, M. (1997). *La Mediazione linguistico-culturale. Principi, strategie, esperienze*. Milán: Franco Angeli.
- Cavali-Sforza, L., Menozzi, P. y Piazza, A. (1995). *The History and Geography of Human Genes*. Princeton: University Press.
- CEAPA (2007). CEAPA denuncia la selección del alumnado que practican muchos centros concertados. [www.ceapa.es](http://www.ceapa.es). 17/03/07.
- Checa, F. (2005). *Mujeres en el camino. El fenómeno de la migración femenina en España*. Barcelona: Icaria
- Checa, J. C. y Arjona, A. (2006). Inmigración y segregación residencial: Aproximación teórica y empírica para el caso almeriense. *Migraciones*, 20, 143-171.
- Checa, F., Checa J.C. y Arjona, A. (Eds.)(2004) *Inmigración y derechos humanos: la integración como participación social*. Barcelona: Icaria.
- Chen, G.M. y Starosta, W.J. (1996). Intercultural Communication Competente: A síntesis. En B. R. Burelson y A.W. Kunkel (Eds.), *Communication Yearbook 19* (pp. 353-383). Londres: Sage.
- Christensen, C. P. (1995). Cross-Cultural awareness: A development process in a multicultural an multiracial society. *Multiculturalism Interculturalisme*, 16, 4-8.
- Cía, B. (2004). El reto de la Agenda 21 de la Cultura. *Babelia-El País*, 8.
- CIS (2005). *Barómetro de opinión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Cohen-Emérique, M. (1994). *La négociation/mediation dans les conflits culturels*. París: Bienale de l'Éducation et de la Formation.
- Cohen-Emérique, M. (1997). La négociation interculturelle phase esentielle de l'integration del migrants. *Hommes & Migrations*, 1208, 9-23.
- Cohen, L. y Manion, L. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Buenos Aires: La Muralla.
- Colás, M.P. (1992). La metodología cualitativa. En M.P. Colás y L. Buendía (Coords.). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, M.P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En M.P. Colás y J. de Pablos (Coords), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. (pp. 101-123). Málaga: Aljibe.

- Colás, M.P. y Buendía, L. (Coords.) (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colectivo Amani (1996). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- Colectivo Amani (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Los libros de la Catarata.
- Colectivo IOE (1998). Inmigración y diversidad social en la España de fin de siglo. *Documentación social*, 11, 233-248.
- Collins, B. (2007). Perspectivas de diseny a l'educació per compències. Ponencia presentada en el Simposio Internacional organizado por CIDUI, Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corteseo, L. (2002). *Ser profesor. Um ofício em risco de extinção*. Sao Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire.
- Costa, M. y López, E. (1991). *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Cruz, M.A. de la (2006). La planificación y la evaluación de competencias. Análisis de buenas prácticas. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia, documento policopiado, 1-19.
- Cuché, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Darder, A. (1995). Buscando América: The Contributions of Critical Latino Educators to the Academic Development and Empowerment of Latino Students en the U.S. En Christine E. Sleeter y Peter L. McLaren (Ed.), *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Diference* (pp. 319-347). New York: Suny Press.
- De Lucas, F.J. (2002a). *La multiculturalidad*. Madrid: Consejo General del poder Judicial.
- De Lucas, J. (2002b). Algunas propuestas para comenzar a hablar en serio de política de inmigración. En J. de Lucas y F. Torres (Eds.), *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 23-48). Madrid: Talasa.
- De Lucas, J. (2004a). ¿Cómo globalizar los derechos humanos? El test de la inmigración. En R. Lara et al., *La globalización y los derechos humanos* (pp. 361-393). Madrid: Talasa.

- De Lucas, J. (2004b). Ciudadanía: la jaula de hierro para la integración de los inmigrantes. En G. Aubarell y R. Zapara (Eds.), *Inmigración y procesos de cambio. Europa y el Mediterráneo en el contexto global* (pp. 215-236). Barcelona: Icaria/Temed.
- De Miguel, M. (Coord.)(2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado ante el EEES*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (Coords.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delpino, N. A. (2007). *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España. Algunas claves*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Demetrio, D. y Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogía interculturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Denzing, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Beverly Hill: Sage.
- Donald, J. y Rattansi, A. (1992). *Race, Culture, Difference*. Londres: Sage.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20 (1), 7-43.
- Eco, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.
- Elboj, C. Puigdemívol, I. Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elosúa, M.R. *et al.* (1994). *Interculturalidad y cambio educativo*. Madrid: Narcea.
- Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales (1988). Madrid: Aguilar.
- Escarbajal de Haro, A. (Coord.) (1998a). *La Educación Social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.
- Escarbajal de Haro, A. (1998 b). Fomentando la reflexión crítica en las personas mayores. En J. Sáez y A. Escarbajal de Haro (Coords.), *La educación de personas adultas: en defensa de la reflexividad crítica* (pp. 143-168). Salamanca: Amarú.
- Escarbajal de Haro, A. (1991). *Educación Extraescolar y Desarrollo comunitario*. Valencia: Nau Llibres.
- Escarbajal de Haro, A. (1993). Animación Sociocultural y Servicios Sociales, dos trabajos diferentes para un mismo objetivo. *Revista de Pedagogía Social*, 8, 61-77.

- Escarbajal Frutos, A. (2004). *Educación, multiculturalidad e interculturalidad. Aproximación al estudio de las categorías culturales y propuesta para la elaboración de una taxonomía sobre culturas*. Tesis de Licenciatura (Tesina). Murcia: Universidad de Murcia.
- Escoffier, J. (1991). The limits of Multiculturalism. *Socialist Review*, 3-4, 61-63.
- Espar, M. (2008). Síndrome de Ulises, la enfermedad de los invisibles. *El País-Salud*, 15.
- Essombra, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Essombra, M. A. (2005). Perspectiva crítica de identidad y diversidad: creando entornos interculturales para la inclusión. En E. Soriano (Coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp.119-130). Madrid: La Muralla.
- Fals Borda, O. (1992). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M.C. Salazar (Coord.), *La investigación-acción participativa* (pp.65-89). Madrid: Popular.
- Foerster, H. v. (1994). Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. En D.F. Schinitman (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 91-113). Buenos Aires: Paidós.
- Folger, J. P. y Bush, R. A. B. (2000). La mediación transformadora y la intervención de terceros: los sellos distintivos de un profesional transformador. En D. Fried (Coord.), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*. (pp. 73-97). Barcelona: Granica.
- Folberg, J. P y Taylor, A. (1997). *Mediación, resolución de conflictos en litigio*. México: Limusa.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Francia, A. y Mata, J. (1992). *Dinámica y técnicas de grupos*. Madrid: CCS.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (2002). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Fried, D. (Coord.)(2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*. Barcelona: Granica.
- Fried, D. y Schinitman J. (2000). La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo. En D. Fried (coord.), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*. (pp.133-158. Barcelona: Granica
- Friedman, J. (1994). *Cultural Identity and Global Process*. Londres: Sage.
- Froufe, S. (1994). Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad. *Documentación Social*, 97, 161-176.
- Froufe, S. (1999). Educación intercultural y Pedagogía de la interculturalidad. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 3, 2ª Época, 9-26.
- Froufe, S. y Sánchez, M.A. (1990). *Animación sociocultural. Nuevos enfoques*. Salamanca: Amarú.
- Froufe, S. y Sánchez, M.A. (1994). *Construir la animación sociocultural*. Salamanca: Amarú.
- Galende, J.L. (2008). Los inmigrantes prefieren España pese a la crisis. *Dinero y Empleo-la Verdad*, 9 noviembre.
- Galino, A. y Escribano, A. (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículo*. Madrid: Narcea.
- Gannon, M. J. (1997). *Globalmente*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Garcea, E. (1996). *La comunicazione interculturale. Teoria e pratica*. Roma: Armando Editore.
- García, A. (1994a). Visión ingenua y visión crítica de la alfabetización de adultos en Freire. En J. Sáez, y F. Palazón, (Coords.), *La educación de adultos: ¿una nueva profesión?* (pp. 229-237). Valencia: Nau Llibres.
- García, A. (1994b). La educación intercultural en los ámbitos no formales. *Documentación social*, 97, 145-159.
- García, A. (2004). *La construcción sociocultural del racismo. Análisis y perspectivas*. Madrid: Dykinson.
- García, A. Escarbajal Frutos A. y Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- García, A. y Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.

García, A., Sáez, J. y Escarbajal de Haro, A. (1999 a). Las tareas socioeducativas ante la interculturalidad: el papel de la escuela comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 3, 2ª Época, 27-40.

García, A., Sáez, J. y Escarbajal de Haro, A. (1999 b). Educación intercultural: modelos básicos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 4, 2ª Época, 5-15.

García, A. y Saura, J. (2009). La necesidad de impulsar la escuela intercultural. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coord.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Badajoz: Abecedario (en prensa).

García, M.P. (2008). *Guías docentes de asignaturas de grado en el EEES*. Murcia: Editum.

García, F.J. y Granados, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

García, F.J. y Pulido, R.A. (1992). Educación multicultural y Antropología de la Educación. En P. Fermoso (Coord.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras* (pp.35-69). Madrid: Narcea.

García, F.J., Pulido, R.A. y Montes, A. (1993). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.

García Picazo, P. (2005). El presente distante. Fundamentalismos y multiculturalidad en un mundo globalizado. En G. Suárez y J.M. Contreras (Eds.), *Interculturalidad y educación en Europa* (pp. 15-76). Valencia: Tirant lo Blanch.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Genovese, A. (2003). *Per una pedagogía interculturale*. Bolonia: Università degli Studi.

Gibson, M.A. (1984). Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and an Assumption. *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 94-119.

Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.

Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino.

Gil Calvo, E. (2003). *El poder gris. Una nueva forma de entender la vejez*. Barcelona: Mondadori.

Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista de migraciones*, 2, 125-159.

Giménez, C. (2001). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. *Migraciones*, 10, 55-110.

Giménez, C. (2003). *¿Qué es la inmigración?* Barcelona: RBA.

Giménez, C. y Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Consejería de Educación/Los libros de la Catarata.

Goleman, D. (1997): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto: Bilbao.

González, J., et al. (1991). *Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas*. México: Concepto.

Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gould, S.J. (2007). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Drakontos.

Goytisolo, J. (2004). Metáforas de la inmigración, *El País*, 24 de septiembre.

Goytisolo, J. y Naïr, S. (2000). *El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España*. Madrid: El País-Aguilar.

Grant, C. y Sleeter, Ch. (1989): Race, class, gender. Exceptionality and Educational Reform, en J.A. Banks y Ch, A. Banks., *Multicultural Education* (pp.49-66). Londres: Allyn and Bacon.

Grant, C., Sleeter, C. y Anderson, J.E. (1986). The Literature of Multicultural Education: Review and Analysis. *Educational Studies*, 13, 47-71.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 4, (30), 233-253.

Gudykunst, W.B. (1995). Anxiety and Uncertainty Management (AUM) Theory. Current Status. En R.L. Wiseman (Ed.), *Intercultural Communication Theory* (pp. 8-58). London: Sage.

Guidetti, B. (2009). Pedagogía intercultural y gestión de conflictos profesionales. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coord.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Badajoz: Abecedario (en prensa).

Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusión*. London: Chapman.

- Hernández, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Herrera, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Hirsi, A. (2006). *Yo acuso*. Madrid: Galaxia Gutenberg-Cículo de Lectores.
- Hirsi, A. (2007). *Mi vida, mi libertad*. Barcelona: Circulo de Lectores-Galaxia Gutenberg.
- Hobsbawm, E. (2000). La izquierda y la política de la identidad. *New Left Review*, 0, 114-119.
- Hohl, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. En F. Gagnon, M. Mc Andrew y M.M. Pagé, *Pluralisme, citoyenneté et Éducation* (pp.337-347). Montreal: L'Harmattan.
- Homero (2005). *Odisea*. Madrid: Gredos.
- Huntington, S. (1996). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós.
- Ibarra, P. (2006). Respuestas a la exclusión: políticas de inmigración, interculturalidad y mediación. En I. Márquez (Coord.), *Respuestas a la exclusión: políticas de inmigración, interculturalidad y mediación* (pp. 107-128). San Sebastián: Tercera Prensa.
- Incone, G. (2004). Procesos migratorios y transformación de los derechos de ciudadanía. En G. Aubarell y R. Zapara (Eds.), *Inmigración y procesos de cambio. Europa y el Mediterráneo en el contexto global* (pp. 237-259). Barcelona: Icaria/Temed.
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Interamericana de Educación*, 13, 99-109.
- Jiménez, R. y Aguado, T. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. Madrid: UNED.
- Jordán, J.A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- Jordán, J. A. (Coord.) (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: UOC/Proa.
- Juliano, D. (1998). *La adscripción étnica asignada*. T.E. 192, abril, 11-13.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Kroeber, L. y Cluckhoholm, C. (1952). Culture: A Critical Revision of Definitions and Concepts. *Papers of The Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, 1*, (47), 270-285.
- Kubow, P., Grossman, D., & Ninomiya, A. (1998). Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21<sup>st</sup> century. En J. J. Cogan y R. Derricot (Eds), *Citizenship for the 21<sup>st</sup> century: An international perspective on education* (pp, 115-133). Londres: Kogan Page.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Laparra, M. (2006). *La construcción del empleo precario. Dimensiones, causas y tendencias de la precariedad laboral*. Madrid: FOESSA/Caritas.
- Laparra, M. y Martínez, A, (2003). Integración y políticas de integración. En M. Laparra (Ed.), *Extranjeros en el purgatorio* (pp. 21-60). Barcelona: Bellaterra.
- Lasnier, F. (2001). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Lecompte, M. y Goetz, J. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research, 52*, 31-60.
- Legrain, P. (2008). *Inmigrantes. Tu país los necesita*. Barcelona: Intermón-Oxfam Editorial.
- Leicester, M. (1989). *Multicultural Education. From Theory to Practice*. Windsor: NEER.
- Leirman, W. (1994). El movimiento y la disciplina de la educación de adultos entre los dorados sesenta y los férreos ochenta. En J. Sáez y F. Palazón (Coords.), *La Educación de adultos: ¿una nueva profesión?* (pp. 97-112). Valencia: Nau Llibres.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Liegeois, P. (1990). Presentación del Seminario *Hacia una Educación intercultural*. En AA.VV., *Hacia una educación intercultural*. Valencia: Generalitat Valenciana, Dirección General de Centros y Promoción Educativa.
- Limbos, E. (1979). *Cómo animar un grupo*. Madrid: Marsiega.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1995). *Naturalistic Inquirí*. Beverly Hill: Sage.
- Littlejohn, S. y Domenici, K. (2000). Objetivos de la comunicación y métodos de mediación. En D. Fried (Coord.), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos* (pp. 161-184). Barcelona: Granica.
- Llevot, N. (2006). Los docentes en Cataluña y el recurso del mediador intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1* (20), 125-139.

Lluch, X. y Salinas, J. (1997). Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha. *Cuadernos de pedagogía*, 264, 54-60.

López Herrerías, J.A. (1999). ¿Es posible una educación para la interculturalidad en y desde la infancia? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 3, 2ª Época, 73-93.

López Sala, A. (2002). Los retos políticos de la inmigración. *Isegoría*, 26, 85-105.

Lucio-Villegas, E. (2002). Investigación y formación en educación intercultural: la resolución de choques culturales por estudiantes universitarios. En J. Ortega (Coord.), *Nuevos retos de la Pedagogía Social. La formación del profesorado* (pp. 357-363). Salamanca: SIPS.

Luhmann, N. (1997). La cultura como un concepto histórico. *Historia y Grafía*, 8, 1-12.

Lynch, J. (1986 a). *Multicultural education. Principles and practice*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Lynch, J. (1986 b). *Multicultural education in a global society*. Londres: The Falmer Press.

Lynch, J., Modgil, C. y Modgil S. (1992). *Cultural Diversity and the Schools. Prejudice, Polemic or Progress?* Londres: The Falmer Press.

Maalouf, A. (2008). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.

Maffesolí, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.

Madrid, M<sup>a</sup>. A., García-Nieto, A. et al. (Coords.) (2007). *Plan para la Integración Social de las Personas Inmigrantes de la Región de Murcia 2006-2009*. Murcia: Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración.

Málik, B. (2002). *Competencias interculturales*. Proyecto Docente. Madrid: UNED.

Málik, B. y Herraz, M. (2005). *Mediación Intercultural en contextos socioeducativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Malinowski, B. (1981). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa

Marí, R. (1999). Educación multicultural y derecho a la diferencia. ¿Una propuesta ambigua? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 4, 2ª Época, 17-26.

Marín, M.A. (2005). La construcción de identidades cívicas y culturales en la sociedad real. En E. Soriano (Coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 133-174). Madrid: La Muralla.

- Marina, J.A. (1998). *La selva del lenguaje*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (2001). *El vuelo de la inteligencia*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Martín, A. (2004). Las asociaciones de inmigrantes en el debate sobre las nuevas formas de participación política y de ciudadanía: reflexiones sobre algunas experiencias en España. *Migraciones*, 15, 113-146.
- Martín, L. (2008). Dimensiones principales de la comunicación intercultural. [www.cesdonbosco.com](http://www.cesdonbosco.com), 17/10/2008.
- Martínez, E. et al. (2007). *La publicidad se acerca a la inmigración: un factor de integración de la diversidad cultural*. S. Lorenzo de El Escorial: Asociación Observatorio de las Realidades Sociales y la Comunicación.
- Martiniello, M. (1998). *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 25 (2), 513-531.
- Maturana, H. (1992). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Universitas.
- Mazzara, B.M. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna: Il Mulino.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata.
- MEC (2008). *Informe estadístico del año 2007*. Madrid. Servicio de Publicaciones.
- Méndez, M. (2005). Los derechos políticos de los inmigrantes. En A. Pedreño y M. Hernández (Coords.), *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia* (pp. 125-139). Murcia: Universidad de Murcia.
- Mezirow, J. (1994). Transformaciones en la educación y a aprendizaje de adultos, en J. Sáez y F. Palazón, (Coord.), *La educación de adultos: ¿una nueva profesión?* (pp. 181-187). Valencia: Nau Llibres.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Documento-marco. Madrid.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2007). *Encuesta de población Activa*. Madrid: Servicio de Publicaciones.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS) (2007). *Plan Estratégico "Ciudadanía e Integración"*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio. En la red: <http://www.mtas.es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/Docs.15-1-2007>.

Moncada, J. D. y Vásquez, N. (2003). Los estudios culturales: una aproximación a la cibercultura, ponencia presentada en el *III Congreso Internacional sobre Cultura y Desarrollo*, 9-12 junio. La Habana, 1-25.

Monjo, M. (1999). La mediación escolar. [www.mediadoresenred.org](http://www.mediadoresenred.org). arg. 6/3/2005.

Moodley, K.A. (1986). Canadian Multicultural Education: Promises and Practice. En J. A. Banks and J. Lynch (Coords.), *Multicultural Education in Western Societies* (pp. 51-75). Holt: Rinehart and Winston.

Morell, A. (2005). El papel de las asociaciones de inmigrantes en la sociedad de acogida: cuestiones teóricas y evidencia empírica. *Migraciones*, 17, 111-142.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Muñoz, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En AA.VV., *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos* (pp.81-106). Madrid: Universidad Complutense.

Nair, S. (2006). *Y vendrán...La inmigración en tiempos hostiles*. Madrid: Planeta.

Nazím, P. y Marín, R. (2008). La inmigración, un problema casi exclusivo de los centros públicos. *Qué*, 11 de abril.

Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context for Multicultural Education*. Nueva York: Longman.

Ocáriz, E., San Juan, C. y Vergara, A. I. (2005). La inmigración como estresor, pérdida de estatus: estrategias de afrontamiento e impacto psico-social. *Migraciones*, 17, 91-110.

Pajares, M. (2005). *La integración ciudadana: una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria.

Pardo de León, P. y Méndez, L. (2002). *Psicología de la educación multicultural*. Madrid: UNED.

Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.

Pedersen, P. (1994). *Handbook for developing multicultural awareness*. Alexandría: Counseling Association.

Pedreño, A. (2005). Sociedades etnofragmentadas. En A. Pedreño y M. Hernández (Coords.), *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia* (pp.75-103). Murcia: Universidad de Murcia.

Pérez, C. (2005). *Técnicas estadísticas con SPSS. Aplicaciones al análisis de datos*. Madrid: Pearson- Prentice Hall.

Pérez, M.J. (2002). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por las instituciones educativas. *Educación y futuro*, 8, 1-16.

Pérez de Cuéllar, J. *et al.* (1997). *Nuestra diversidad creativa*. Madrid: SM.

Pérez Gómez, A.I. (1992). Cultura académica y aprendizaje escolar. *Kikirikí*, 26, 5-13.

Pérez Grande, M. D. (2008). Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas. *Revista española de educación comparada* 14, 137-175.

Pérez-Grande, M<sup>a</sup>. D., García del Dujo, A. y Martín A.V. (1999). Prejuicios, estereotipos y otras profecías autocumplidoras. Un reto para la educación intercultural. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 3, 2<sup>a</sup> Época 125-146.

Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Perotti, A. (1994). *La via obbligata dell'interculturalità*. Bologna: EMI.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao

Pino, A. (1992). La educación intercultural ante las diferencias étnicas. Diferencias culturales y procesos de aculturación. Problemática de la identidad cultural en sociedades multiculturales. Emigración y educación intercultural. En S.E.P. *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida* (pp. 153-168). Salamanca: Diputación de Salamanca.

Poole, D. (2003). Democracia y cultura en la educación intercultural peruana. *Ciberaylla*: [www.andes.missouri.edu/andes.htm](http://www.andes.missouri.edu/andes.htm). 19/2/2005.

Portera, A. (1995). Rischi e chances dell'acquisizione dell'identità. *Orientamenti Pedagogici*, 48, 269-292.

Portera, A. (2003a). Xenofobia. In M.Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica* (pp. 1562-1563). Brescia: La Scuola.

- Portera, A. (a cura di) (2003b). *Pedagogía interculturale in Italia e in Europe*. Milano: Vita e Pensiero.
- Portera, A. (2005). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli.
- Portera, A. (2006a). *Globalizzazione e pedagogía interculturale*. Trento: Erickson.
- Portera, A. (2006b). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini.
- Portera, A. (2009). Educación intercultural en Europa: aspectos epistemológicos y semánticos. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coord.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Badajoz: Abecedario (en prensa).
- Portera, A., Böhm, W. y Secco, L. (2007). *Educabilità, educazione e pedagogía nella società complessa: lineamenti introduttivi*. Torino: Utet.
- Prigogine, I. (1994). De los relojes a las nubes. En D. Fried (Coord.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. (pp. 394-412). Buenos Aires: Paidós.
- Puig Rovira, J.M. (1993). Minorías étnicas y educación democrática. En P. Ortega, y J. Sáez (Coord.), *Educación y democracia* (pp.73-79). Murcia: Cajamurcia.
- Ramírez, M. del S. (1983). *Dinámica de grupo y animación sociocultural*. Madrid: Marsiega.
- Ramonedá, J. (2008). La Europa antipática. *El País*, 22 de junio.
- Recasens, A. (2004). Multiculturalidad y educación. <http://sauce.pntic.mec.es.htm.3/6/2005>.
- Reichardt, Ch. S. y Cook, T.D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En T.D. Cook y Ch. S. Reichardt (eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 29-59). Madrid: Morata.
- Remiro, A. (1995). Unión Europea: ¿Sólo cabezas rapadas frete a inmigrantes bravos? En E. Lamo de Espinosa (Ed.) *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa* (pp. 151-196). Madrid: Alianza
- Ricoeur, P. (1975). *Hermenéutica y estructuralismo*. Buenos Aires: Megápolis.
- Rodríguez, M. L. (2007). *El acceso al mercado de trabajo español de los inmigrantes extracomunitarios*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Rodríguez, N. (2008). *Educar desde el locutorio*. Barcelona: Plataforma editorial.

- Rodrigo, M.J. (1996). Las teorías implícitas en el aprendizaje escolar: ¿qué hacer con el conocimiento cotidiano en el aula? *Kikirikí*, 42-43, 51-54.
- Rodrigo Alsina, M. (1996). Hacia el mito de la identidad cultural. Comunicación en el VII Congreso Internacional de la Asociación española de Semiótica. Zaragoza.
- Rodrigo Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista Cidb d'Afers Internacionals*, 36.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rojo, E. (2006). *Inmigración y mercado de trabajo en la era de la globalización: estudio de la normativa internacional, comunitaria y española*. Valladolid: Lex Nova.
- Rosenthal, R. A.y Jacobson, L. (1986). *Pigmalión in the Classroom*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- Rué, J. (2005). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS. *XI Congreso de Formación del Profesorado: Europa y Calidad Docente ¿Convergencia o Reforma Educativa?* Segovia.
- Ruíz, B. (1999). Racismo, ciencia y educación intercultural. *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 4, 2ª época, 27-41.
- Ruíz, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Ruíz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Los libros de la Catarata.
- Sáez, J. (1998a). El educador social: formación y profesión. En A. Escarbajal de Haro (Coord.), *La Educación Social en marcha* (pp.91-105).Valencia: Nau Llibres.
- Sáez, J. (1998b). La formación de personas adultas: ¿para la sociedad pasiva o la consecución de personas críticas? En J. Sáez y A. Escarbajal de Haro (Coords.), *La educación de personas adultas: en defensa de la reflexividad crítica* (pp.79-114). Salamanca: Amarú.
- Sáez, J. (Coord.)(2007). *Pedagogía Social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Sáez, J. y García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sales, D. (2005). Panorama de la Mediación Intercultural. *Translation Journal*, 1, (9) 1-19.

- Sales, A. y García, R. (1997). *Programa de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée de Broker.
- Sánchez, M. y Ordóñez, M.J. (1997). La educación en la sociedad multicultural. *Papers*, 53, 139-148.
- Sánchez-Vallejo, M.A. (2008). Nace la familia transoceánica. *El País*, 8 noviembre
- San Román, B. (2008). ¿Por qué somos racistas? *Magazine*, 22, 6.
- Santamaría, C. y Marina, J.M. (1994). Historias de vida e historia oral. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp.258-285). Madrid: Síntesis.
- Santos, M. (2002). La Tolleranza come valore educativo: ragioni e conseguenze. *Orientamenti pedagogice*, 49, (3), 421-434.
- Santos, M. (2005). Antecedentes del valor educativo 'tolerancia'. *Revista española de pedagogía*, 228, 223-238.
- Santos, M. (2006). La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11, (34), 79-90.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Schmidtke, H. P. (2007). El fenómeno de la inmigración y la respuesta pedagógico-intercultural en Alemania. Hacia la pedagogía de la diversidad. En J.L. Álvarez y L. Batanaz (Coords.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 77-92). Madrid: Narcea.
- Schön, D. (1990) *El profesional reflexivo*. Madrid: Morata
- Secco, L. (1992). Pedagogia interculturale: problemi e concetti. In AA. VV., *Pedagogía interculturale: problema e concetti* (pp.7-50). Brescia: La Scuola.
- Segura, J. A. (2009). Inmigración en la Región de Murcia, realidad y perspectiva. Retos y potencialidades. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coord.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Badajoz: Abecedario (en prensa).
- SEMSI (2006). *Servicio de Mediación Social Intercultural*. Madrid: Universidad Autónoma y Ayuntamiento de Madrid.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Madrid: Katz Barpal
- Siebert, A. (2007). *La resiliencia: construir en la adversidad*. Barcelona: Alienta Editorial.

- Sierra, R. (2003). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Solé, L. C. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. *Migraciones*, 12, 9-41.
- Soler, J. (2008). La mala educación. *El País*, 18-5-2008.
- Soler Espiauba, D. (2004). Lo no verbal como un componente más de la lengua, [http:// www.ucm.es/info/espculo/ele/com\\_nove.html](http://www.ucm.es/info/espculo/ele/com_nove.html), on line 11/03/2004).
- Soria, A.L. (1994). Diversidad cultural y educación. *Entrejóvenes*, 36, 27-32.
- Soriano, E. (2002). *Perspectivas teórico-prácticas de la educación intercultural*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Soriano, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (Coord.)(2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla
- Sotelo, I. (2005). La gran contradicción europea. *El País*, 30 de octubre.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative análisis for social scientifics*. New York: Cambridge University Press.
- Strivent, J. (1992). The Morally Educated Person in a Multicultural Society. En J. Lynch, C. Modgil y S. Modgil (Coords.), *Cultural Diversity and the Schools*. London: The Falmer Press.
- Taboada, I. (1992). From Multicultural to Intercultural: Is it Necessary to Move From One to the Other? En J. Lynch, C. Modgil y S. Modgil (Coords.), *Cultural Diversity and the Schools* (pp.153-166). London: The Falmer Press.
- Taguieff, P.A. (1999). *Il razzismo. Preguidizi, teorie, comportamenti*. Milán: R. Cortina.
- Téllez, J.A., Málik, B. Mata, P. y Sutil, I. (2005). *Orientación intercultural*. Madrid: Sanz y Torres.
- Todorov, T. (1991). *Noi e gli altri. La riflessione francese sulla diversità umana*. Turín: Einaudi.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona: Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Touraine, A. (2001). Indicadores para el diálogo intercultural. Conferencia presentada en el *Fórum Europa*. Barcelona.

- Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de conflictos*. Barcelona: Herder.
- Trilla, J. (1997). Animación sociocultural y educación en el tiempo libre. En A. Petrus (Coord.), *Pedagogía Social* (pp.130-153). Barcelona: Ariel.
- Troyna, B. y Carrington, B. (1990). *Education, racism and reform*. Londres: Routledge.
- Tylor, E. B. (1871)(1929). *Primitive Culture*. Londres: John Murray. [www.filosoffa.org/filomat.htm](http://www.filosoffa.org/filomat.htm). 6-12-2006.
- UNESCO (1982). *Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales*. México.
- UNESCO (1998). *Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo*. Estocolmo.
- UNESCO (2003). *Aprender a vivir juntos: ¿Hemos fracasado?* Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- Uranga, M. (1994). Experiencia en mediación escolar. [www.pangea.org](http://www.pangea.org).19/5/2005.
- Vallespir, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 45-56.
- Vertovec, S. (1996). Multiculturalism, Culturalism and Public Incorporation. *Ethnic and Racial Studies*, 19, (1), 49-69.
- Vidal-Beneyto, J. (2008). Más allá del ‘todo negocio’. *El País*, 14 de junio.
- VVAA (s/f). *Proyecto comunitario de elaboración de módulos de formación de formadores*. Luxemburgo: Servicio Nacional de la Juventud.
- Wieviorka, M. (1992). *Visages du racisme*. París: La Découverte.
- Wolton, D. (2000). *Sobrevivir a Internet*. Barcelona: Gedisa.
- Wolton, D. (2004a). La cohabitación de la diversidad. *Babelia-El País*, 8 de mayo.
- Wolton, D. (2004b). *La otra mundialización*. Barcelona: Gedisa.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Young, R. (1996). *Intercultural Communication*. Londres: Multilingual Matters.
- Zabalza, M.A. (1992). Implicaciones curriculares de la educación intercultural, *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca.

Zamora, J. A. (2005). Políticas de inmigración, ciudadanía y estado de excepción. *Arbor*, 713, 53-66.

Zamora, J. A. (2006). La inseguridad como ideología, la seguridad como chantaje. *IgViv*, 226, 35-44.

Zamora, J.A. (2008). *Inmigrantes entre nosotros, ¿integración o participación?* Murcia: Foro Ignacio Ellacuría.

Zamora-Barrero, R. (2004). Inmigración, innovación política y cultural de acomodación en España. Barcelona: CIDOB.

Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Zizek (Coords.), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires: Paidós.

# **DOCTORADO EUROPEO**



# DOCTORADO EUROPEO. RESUMEN Y CONCLUSIONES EN ITALIANO

## RIASSUNTO E CONCLUSIONI DELLA TESI

### 1. RIASSUNTO

La Tesi di Dottorato che qui si presenta parte da un'ipotesi che costituirà il nucleo della ricerca: l'attenzione alle persone immigrate viene data in chiave assistenziale, ignorando in gran parte le possibilità del lavoro educativo. Pertanto, il principale obiettivo dello studio è constatare la validità di tale ipotesi, almeno nel contesto della Regione di Murcia. Insieme a questo, altri obiettivi hanno spinto alla realizzazione della presente ricerca:

- 1- Far sì che le persone appartenenti a culture differenti possano mantenere i referenti sociali, culturali e personali necessari per vivere con la massima dignità possibile in un mondo sempre più multiculturale e globalizzato.
- 2- Identificare le diverse risorse e servizi che la Pubblica Amministrazione mette al servizio delle persone immigrate, specificando quello che possono avere o non avere di educativi.
- 3- Valutare le caratteristiche, i tipi, i differenti livelli e la metodologia dei distinti comportamenti messi in atto dai lavoratori sociali ed educatori sociali che operano con immigrati.
- 4- Conoscere, descrivere e comprendere le funzioni svolte dai lavoratori sociali ed educatori sociali che operano con immigrati.
- 5- Dare il *feedback* informativo ai lavoratori sociali ed educatori sociali che operano con immigrati sui risultati della valutazione del lavoro nella pratica degli stessi professionisti.

6- Formulare una proposta formativa che favorisca il miglioramento delle competenze professionali dei lavoratori sociali ed educatori sociali che operano con immigrati.

Pertanto, la presente Tesi di Dottorato analizza questioni concernenti il mondo dell'immigrazione in generale, in special modo quelle relative alle risposte che si stanno dando nella Regione di Murcia alla situazione di pluriculturalità. Più concretamente, si è voluto verificare se tali risposte abbiano o meno una matrice assistenzialista, che non tiene conto di altre opzioni educative. Il proposito fondamentale di questa Tesi è cercare di esplorare la realtà dei professionisti che lavorano con immigrati e degli stessi immigrati, raccogliendo le loro voci, le voci dei protagonisti, opinioni, atteggiamenti, valutazioni, ecc., sulla loro situazione professionale e sociale. Tutto ciò, utilizzando i parametri che offre la ricerca educativa.

La presente Tesi di Dottorato affronta anche questioni relative alla cultura, alla sua relazione con la globalizzazione, le luci e le ombre dell'immigrazione, l'identità, il razzismo, la multiculturalità e l'interculturalità, le risposte dalla scuola, la mediazione interculturale, la metodologia di ricerca e didattica, la formazione dei lavoratori sociali ed educatori sociali... tutte questioni necessarie ed ineludibili per comprendere il senso della ricerca.

L'interesse di questa Tesi risiede, dunque, sia suo contenuto metodologico (nel quale si è cercato di conciliare le tecniche e strategie quantitative con altre qualitative, con tutto quello che di gratificante ed innovatore ciò può comportare), sia nella breve analisi di questioni teoriche di grande attualità, questioni che aiuteranno a chiarire il panorama e ci si augura che aiutino anche a demolire certi stereotipi negativi relativi alle persone immigrate, sia nelle riflessioni e proposte fatte per una formazione adeguata dei professionisti che operano od opereranno con persone immigrate. Ossia, si è cercato di dare a questa Tesi utilità pratica, dato che nelle sue conclusioni e nella proposta formativa si trovano alcune regole che si spera possano essere utili per migliorare le risposte date alla situazione di pluriculturalità. In tal senso, non si può negare che una delle intenzioni di questa Tesi sia cooperare alla costituzione e alla conoscenza teorica e pratica educativa della pedagogia diretta alle persone immigrate.

Nel capitolo I viene analizzato il concetto di cultura ed i suoi diversi usi, percorrendo un breve itinerario attraverso gli autori più rappresentativi. È necessario sottolineare che la cultura non finisce mai, dal momento che si stanno costantemente condividendo significati come risultato di nuove percezioni del mondo circostante. La cultura è quindi un costrutto in perenne cambiamento. E, in tal senso pare ovvio dedurre che tutti noi costruiamo la nostra cultura ed identità mediante l'incontro con gli altri. Si deve pertanto affermare che le differenze culturali non sarebbero un fatto straordinario, ma qualcosa di assolutamente normale ed essere convinti di ciò può costituire la base dell'educazione interculturale. In definitiva, in questo capitolo si sostiene che gli esseri umani rispondono alla vita culturalmente, ma lo fanno condividendo con altri, e questa è la chiave della questione: gli esseri umani costruiscono i loro spazi fisici e normativi condividendoli con gli altri.

Allo stesso modo, in questo capitolo si riflette sulla relazione fra globalizzazione e cultura, in special modo su quello che ha rappresentato, almeno nelle intenzioni, l'Agenda 21 della cultura, una guida affinché i governi locali di tutte le città del mondo elaborassero politiche concrete e viabili per favorire lo sviluppo culturale, senza esclusione, di gruppi o culture minoritarie.

Parimenti, in questo capitolo I si affronta il tema dell'identità, attraverso la formulazione della domanda seguente: come si potrebbe far sì che nella realtà pluriculturale si possa giungere a mantenere le identità proprie di ogni cultura e, allo stesso tempo, ottenere un arricchimento mutuo? La chiave, secondo noi, sta nell'educazione. Evidentemente, non solo nell'educazione, ma esiste la grande speranza che, attraverso di essa, si possano mostrare, comprendere ed conciliare le differenti culture che costituiscono una società. Da qui si deduce che formare l'identità significa andare all'incontro con gli altri; ovvero non significa l'isolamento, ma la capacità di scambio fra gruppi e culture.

Nel capitolo II vengono affrontate questioni riguardanti alcune delle conseguenze dell'immigrazione. In questo capitolo si afferma che il discorso multiculturale si rivolge, fondamentalmente, agli stranieri provenienti dai paesi del 'terzo mondo', ed anche i programmi presuntamente interculturali vengono attuati per 'assistere' questo tipo di immigrati. Nella realtà, invece, in molti casi gli immigrati

‘vengono integrati’ emarginandoli in spazi in cui devono competere con altri diseredati del sistema per gli scarsi servizi esistenti in quella zona. Perciò, in questo capitolo si sostiene che, una volta superato il razzismo biologico nella società europea – almeno apparentemente – si deve affrontare un altro tipo di razzismo, più sofisticato, ma con effetti ugualmente devastanti: il razzismo culturale, che non ammette la superiorità di una ‘razza’ sull’altra, ma sì di una cultura sulle altre.

Il capitolo III contiene un approccio ai concetti tanto utilizzati, ma anche male interpretati di multiculturalità e di interculturalità. Viene sottolineato il fatto che la multiculturalità accetta l’esistenza di differenti culture in uno stesso contesto e tempo; sono unite sia dal punto di vista temporale che spaziale, ma allo stesso tempo può darsi una lontananza sufficiente (quanto a percezioni ed atteggiamenti) ad evitare la relazione tra di esse. Questa situazione porta ad accentuare le differenze ed a creare autentici ghetti, quartieri isolati che formano qualcosa di simile ad un arcipelago socioculturale. A differenza della multiculturalità, l’interculturalità consiste nella convivenza tra culture differenti, ma anche nella conoscenza delle stesse, l’interrelazione e la ricerca di elementi comuni, cosa che produrrà come conseguenza l’arricchimento culturale di tutti. Ciò porterà, fra l’altro, a cambiamenti negli atteggiamenti sia individuali che di gruppo, e pertanto non si potrà sperare che il processo sia né breve né unilaterale, poiché interculturalità significa, soprattutto, decentralizzare i punti di vista, ampliare le visioni del mondo; ed in questo compito i cittadini occidentali devono imparare a liberarsi dalle posizioni etnocentriche per penetrare in altre ottiche non meno arricchenti. Ossia, l’interculturalità va oltre la comprensione della complessa relazione fra culture diverse e si muove verso un’azione sociale ed educativa che difenda i diritti di tutte le culture alla loro identità, alla diversità e alla sopravvivenza di stili di vita differenti.

Perciò, e tenendo conto di queste accezioni, in questo capitolo si parla anche del fatto che l’interculturalità, come proposta educativa, avrebbe, come obiettivo principale, la costruzione culturale portata a termine in ambiti pluriculturali, e viene così introdotta una prospettiva dinamica del fatto socio-educativo che non si limita allo spazio scolastico, ma che in ambito extra-scolastico trova un enorme campo d’azione mediante l’educazione sociale. Per questa ragione, si sostiene che l’educazione interculturale è pure un’*educazione politica*, intendendo la politica in senso ampio come organizzazione

della vita civica, in cui il principio metodologico può essere quello di stabilire una didattica comunicativa.

Nel capitolo IV vengono prese in considerazione le risposte della Pubblica Amministrazione alla situazione di pluriculturalità, raccogliendo i postulati del *Plan Estratégico Ciudadanía e Integración* (2007-2010), a livello nazionale, e del *Plan para la Integración Social de las Personas Inmigrantes de la Región de Murcia 2006-2009*.

Il capitolo V è dedicato alle risposte educative, in particolar modo a quelle istituzionali, soprattutto la scuola pubblica. Si parte dalla constatazione che in Spagna la scuola pubblica ha cercato di rispondere alle sfide della situazione di pluriculturalità così come ha potuto, non avendo avuto il tempo necessario per digerire il rapido cambiamento nella struttura sociale. Dapprima, cercò di integrare gli alunni immigrati mediante l'assimilazione e la compensazione, entrambe basate sulle teorie del deficit, ed ora cerca d'offrire un'educazione multiculturale. L'ultimo passo sarà l'interculturalità, ma ciò abbisogna di mezzi materiali ed umani, nuove risorse didattiche e proposte innovative per giungere al dialogo e al riconoscimento interculturale. Infatti, non si deve dimenticare che, in generale, i modelli educativi tendono all'omogeneizzazione; le istituzioni educative sono state ed in molti casi sono uno strumento di omogeneizzazione culturale, uno strumento di normalizzazione e assimilazione che segue i modelli della cultura dominante stabilita dalla maggioranza, il che significa un andamento importante ed un ostacolo per raggiungere gli obiettivi dell'interculturalità. Di conseguenza, si afferma che difficilmente le istituzioni educative, soprattutto la scuola, cambieranno la loro organizzazione e funzionamento, qualora non cambino certe strutture sociali, quelle che impediscono la comprensione, il dialogo e lo scambio fra culture. Ciò, evidentemente, vorrebbe dire cambiare i modelli generali della stessa educazione, la revisione a fondo del curriculum ed una differente formazione del corpo insegnanti, soprattutto diretta al cambio di mentalità, ma anche un'educazione che vada oltre i muri delle istituzioni educative e raggiunga i padri e le madri, l'Amministrazione educativa e le stesse case editrici dei libri di testo, i mezzi di comunicazione e, in definitiva, tutta la società.

Nel tentativo di chiarire la tematica, in questo capitolo si parla anche dei paradigmi e dei modelli di educazione multiculturale ed interculturale, mediante una

succinta descrizione di quelli più utilizzati. Si darà la preferenza ai modelli socio-critici dal momento che cercano di impegnare tutti i soggetti coinvolti nei processi educativi: educatori, professori, alunni, genitori, agenti sociali, ecc., così come pretendono di cambiare le condizioni sociali che diminuiscono le possibilità di un dialogo libero ed aperto fra tutte le culture.

In questo capitolo verrà nettamente preferita l'educazione interculturale in alternativa ai modelli educativi monoculturali, dato che, invece che perpetuare la cultura unica, questa educazione accetta la complessità di ogni essere umano e della sua cultura, riconosce che tutti siamo pluriculturali. Si afferma da un lato l'impossibilità di continuare a ritenere l'educazione una risorsa permanente-compensativa, e, dall'altro, l'urgenza di creare le condizioni necessarie affinché le persone appartenenti ad altre culture dispongano di un tipo di processi educativi che gli permetta di scoprire la loro situazione personale e contestuale e, da lì, approfondire collettivamente la conoscenza e la trasformazione delle situazioni che ritengano suscettibili di cambiamento.

Si deve ricordare che l'educazione multiculturale viene difesa come un allegato a favore della tolleranza, ma si deve anche notare che non ha fra i suoi obiettivi la modificazione dei modelli etno-centrici poiché nega gli aspetti strutturali del razzismo, sia nella società, sia nel sistema educativo, che ignora elementi così determinanti nelle relazioni sociali come la posizione economica, l'accesso alle risorse e la discriminazione in materie quali lavoro, alloggio, ecc. Ciò non accade con l'educazione interculturale che, erede di quelle tradizioni, nasce in un contesto socio-politico che si è sviluppato a partire da posizioni assimilazioniste nell'attenzione alle differenze culturali, per giungere ad altre posizioni in cui tali differenze vengono prese in considerazione nell'ambito dei valori democratici di equità e partecipazione sociale. In questo capitolo si sostiene che l'educazione interculturale deve sviluppare elementi cognitivi e comunicativi tali da facilitare le relazioni sociali fra culture, ma sempre partendo da posizioni di uguaglianza reale, sia sul piano giuridico che su quello politico sociale ed economico.

Ad ogni modo, è doveroso far notare che sarebbe piuttosto ingenuo credere che le istituzioni educative, da sole, possano portare ad un'interculturalità autentica; questa dovrà essere considerata in un piano molto più ampio e complesso. Difatti, l'educazione

interculturale consiste in qualcosa di più che semplici strategie educative; è far uscire alla luce del sole i conflitti soggiacenti alla nostra società, collegati a situazioni che vanno oltre il sistema educativo.

Per ultimo, si farà cenno alla mediazione interculturale per quello che di innovativo rappresenta nell'ambito educativo e perché crea non pochi conflitti di competenze professionali. Viene ribadito che la figura professionale pertinente e necessaria per adempiere i compiti di fomento della comunicazione interculturale deve essere quella dell'educatore sociale, che naturalmente può avere fra le sue funzioni quella di mediatore.

Nel capitolo VI si analizza la metodologia della ricerca. Nel momento di optare per un approccio determinato, la prospettiva qualitativa (senza esclusioni prestabilite) viene considerata quella che meglio si adatta alle complesse e variabili realtà della società pluriculturale, nonché la più utile e preziosa per l'arricchimento professionale del ricercatore e, indirettamente, per l'arricchimento dei collettivi professionali. Tuttavia, e dal momento che la discussione paradigmatica tende a sollevarsi intorno a tre prospettive (positivista, interpretativa e critica), nella presente ricerca, e per quanto concerne la metodologia, si è optato per un certo ecletticismo, integrando diverse tecniche e strategie, alcune più quantitative (questionario) ed altre più qualitative (intervista), per cercare una formula appropriata al fine di rispondere alle aspirazioni della ricerca e ricomprendere le diverse parti accennate nel progetto iniziale.

Il capitolo VII è dedicato alla metodologia quantitativa, ovvero, fondamentalmente, l'utilizzazione del questionario. Il questionario usato aveva carattere esplorativo, dato che cercava di analizzare le competenze, funzioni, ecc., dei professionisti; perciò, sono state utilizzate tutte le possibilità del programma informatico, dato che attualmente si dispone di potenti programmi per il trattamento dei dati ottenuti. Pacchetti statistici di grande prestigio come l'SPSS, nelle sue differenti versioni, utilizzati in questa ricerca, in concreto, la versione 13.0, dispongono di un gran numero di possibilità che permettono di realizzare i rispettivi calcoli ai diversi approcci teorici. L'obiettivo del questionario era descrivere ed interpretare con la chiarezza e la contundenza sufficienti, la condotta professionale di coloro che lavorano con persone immigrate, facendo attenzione soprattutto a quegli elementi che ci forniscono la base

per la conoscenza più approssimata e conforme possibile, e contestualizzata, del lavoro di questi professionisti con persone immigrate. Da qui la distribuzione degli item nel questionario e l'utilizzazione della scala tipo Likert, con le valutazioni: "Niente", "Poco", "Così così", "Abbastanza" e "Molto". Tutto ciò offrirebbe la possibilità di spiegare il tipo di attenzione dei professionisti che lavorano con persone immigrate (fondamentalmente lavoratori sociali ed educatori sociali) usano con queste; ovvero, se il loro intervento sia realizzato a partire da posizioni educative o amministrativo-assistenziali. A partire dalle informazioni del questionario e da quelle estratte successivamente dalle interviste verrà elaborata la proposta per la formazione di questi professionisti, cosa che costituisce un obiettivo ulteriore del presente progetto.

Se nel capitolo precedente si parlava della metodologia quantitativa, il capitolo VIII è dedicato alla metodologia qualitativa. Viene qui difesa la necessità di realizzare una ricerca qualitativa complementare a quella quantitativa, nella quale i professionisti che operano nel campo dell'immigrazione e anche gli immigrati, possano apportare tutto quanto considerino significativo in riferimento al loro lavoro. Per il proposito di questa ricerca, si opta per la scelta di un'intervista semi-strutturata, affinché, senza confezionare domande completamente aperte che dessero luogo a che non venissero trattati tutti i temi interessanti per la ricerca, si fosse possibile lo sviluppo di un'intervista non direttiva (ma intenzionale, dato che si partiva dai dati quantitativi emersi dal questionario) che permettesse l'incontro con le persone protagoniste selezionate e cercare di comprendere la visione che hanno delle loro vite, le loro esperienze, il loro ambiente, circostanze, ...

Alla fine di questi capitoli, ci si addentra nelle Conclusioni, aperte, perché tale è la realtà: aperta e mutevole, e non ci si è potuti avventurare più di quanto si sia fatto.

Infine, la presente Tesi termina con la proposta formativa, partendo dal fatto che si è voluto per così dire scendere dal "piedistallo" universitario e rivolgersi ai professionisti della pratica, affinché spiegassero quello che fanno e perché lo fanno, ma anche come potrebbero migliorare la loro formazione alla luce delle sfide che pone la situazione di pluriculturalità. Perciò, le riflessioni e proposte fatte in questo paragrafo si basano sui risultati delle inchieste e, fondamentalmente, delle interviste. Evidentemente la formazione di educatori sociali e lavoratori sociali è diversa, ma ci sono competenze

ineludibili che devono condividere se vogliono rispondere educativamente, e non solo assistenzialmente, alle sfide dell'interculturalità, come reclamano sia i professionisti oggetto delle inchieste ed interviste, sia gli stessi immigrati. E propriamente di queste competenze si parla anche in queste riflessioni e proposte.

D'altra parte, poiché l'intenzione di questa Tesi era non solo conoscere come pensano ed agiscono lavoratori sociali ed educatori sociali che operano con immigrati, nonché la percezione che di tale lavoro hanno gli immigrati stessi destinatari delle azioni professionali, ma anche offrire delle chiavi per una proposta di formazione professionale, e dato che nei questionari, e soprattutto nelle interviste, sia i lavoratori sociali che gli educatori sociali muovevano obiezioni alla loro formazione universitaria, principalmente per quanto riguardava la scarsità del tirocinio, questa proposta formativa dedica anche alcune pagine a quelle che si ritiene debbano essere le linee di base della formazione accademica, tenendo conto della filosofia della Convergenza Europea e la formazione in competenze. In tal modo, la presente proposta formativa consta di due parti chiaramente identificate: una dedicata alla formazione universitaria, con incidenza sulle competenze necessarie per esercitare questa professione, e nel Practicum, ed un'altra ancora diretta alla formazione continua.

Inoltre, e dato che a quanto pare non poteva essere altrimenti, confermandosi l'ipotesi di partenza espressa in questa Tesi, secondo la quale generalmente le risposte alle necessità degli immigrati vengono date fondamentalmente in chiave assistenziale, la proposta qui avanzata è in senso educativo, che costituisce il deficit più pronunciato nelle condotte di lavoratori sociali ed educatori sociali, soprattutto i primi. E ciò non perchè si creda che le funzioni e le competenze di queste due figure di professionisti debbano essere simili, al contrario, ma pare imprescindibile che anche i lavoratori sociali debbano avere qualche tipo di formazione pedagogica, benché il loro lavoro si concentri nell'ambito assistenziale. Non così gli educatori sociali, il cui lavoro è educativo e devono allontanarsi dalla funzione assistenziale.

## 2. CONCLUSIONI

In seguito, si espongono le Conclusioni della presente ricerca, sia riferite ai professionisti che lavorano con persone immigrate (facendo il paragone fra lavoratori sociali ed educatori sociali), sia dal punto di vista degli stessi immigrati. Per quanto riguarda i professionisti, verranno utilizzate le seguenti categorie: questioni generali, percezione dell'immigrazione, interculturalità, formazione, lavoro professionale, obiettivi, funzioni, competenze professionale generali, competenze professionale specifiche e concezione della funzione educativa. Nel caso delle interviste a persone immigrate, le categorie saranno: dati socio-economici, formazione, lavoro, identità, consulenza, lavoro educativo, necessità ed interculturalità.

### **1. Questioni riferite al collettivo dei professionisti**

#### **1.1. Questioni generali**

I professionisti oggetto di inchiesta e/o intervista sono relativamente poco esperti nel lavoro con persone immigrate, cosa del resto abbastanza logica, dato che l'esplosione demografica dell'immigrazione è un fenomeno relativamente recente nella Regione di Murcia. Il 70% dei professionisti ha meno di tre anni di esperienza nel lavoro con persone immigrate e soltanto una percentuale vicina al 20% ha un'esperienza lavorativa maggiore di 5 anni. La gran maggioranza dei professionisti che lavorano con immigrati ha un rapporto contrattuale con la Pubblica Amministrazione o con imprese di servizi. Sono in gran parte giovani di una età compresa fra i 18 e 30 anni, e ci sono più donne (56%) che uomini (44%).

#### **1.2. Percezione dell'immigrazione**

La gran maggioranza di professionisti che lavorano con l'immigrazione nella Regione di Murcia ha una percezione sociale dell'immigrazione, in generale, e degli immigrati, in particolare, positiva per la nostra società, benché non manchino coloro che vedono solo il lato economicistico della situazione. Sono pure maggioranza coloro che ritengono importante e necessario conoscere le culture con cui stiamo convivendo giorno dopo giorno a vantaggio dell'armonica convivenza sociale. Altri, invece,

credono che dare troppa importanza alla cultura del paese di origine significhi allontanarli un po' dall'adattamento, che fomenta stereotipi sociali, per cui, per parlare di interculturalità, sarà meglio ripartire da zero.

Alcuni distinguono chiaramente fra immigrati arabi e latinoamericani nel momento di avviare interventi socio-educativi, evidenziando le maggiori difficoltà che trovano con persone di origine araba. Per la stessa ragione, i professionisti affermano di tenere in gran conto la questione dell'identità e delle categorie culturali, essenzialmente quelle riferite alla religione, delle persone immigrate quando pianificano i loro interventi socio-educativi. Riguardo a ciò, i professionisti che lavorano con persone immigrate sono convinti che la religione sia la categoria culturale con cui questi maggiormente si identificano. Alla religione ed alle credenze, fanno seguito la difesa dell'identità, etnia, lingua, costumi e tradizioni e feste e celebrazioni. Al contrario, le manifestazioni vitali con cui meno si identificano gli immigrati, secondo i professionisti che lavorano con loro, sarebbero la letteratura e i simboli.

I professionisti 'distinguono' anche (con una connotazione manifestamente ironica) fra immigrato e straniero (termine usato per definire il residente in Spagna che ha passaporto comunitario), e si parla perfino di immigrati di lusso. I professionisti sanno bene che la società accetta lo straniero, soprattutto anziano, che viene in Spagna per trascorrere i suoi ultimi anni in un quartiere residenziale, mentre ha qualche obiezione da fare riguardo agli immigrati che vengono per lavorare. A questi ultimi la società di accoglienza applica una serie di stereotipi negativi e pregiudizi, cosa che invece non fa con i primi.

Si deve anche sottolineare che i professionisti oggetto di inchiesta e/o intervista considerano la non conoscenza della lingua di accoglienza, in questo caso lo spagnolo, come una barriera difficile da superare, dato che in base alla loro esperienza, si tratta del primo ed essenziale passo per poter *cavarsela* con una certa autonomia nella nostra Regione. I professionisti dicono che, molte volte, la barriera arriva agli stereotipi e pregiudizi, molto presenti nei nostri schemi cognitivi di apprendimento, per cui non solo è necessario insegnare la nostra lingua agli immigrati che ne hanno bisogno, ma si deve anche fare uno sforzo da parte di tutti per modificare quegli schemi cognitivi. I mezzi di

comunicazione vengono citati dai professionisti come responsabili della divulgazione (a volte anche della creazione) di stereotipi sociali sulle persone immigrate.

### **1.3. Interculturalità**

La stragrande maggioranza dei professionisti dice di conoscere il significato di interculturalità e di educazione interculturale, nonché la filosofia di lavoro che queste rappresentano, anche se si deve segnalare che questa presunta conoscenza non si traduce in interventi adeguati. Allo stesso tempo, un'ampia maggioranza dei professionisti che lavorano con immigrati si dimostrano molto interessati ad approfondire le proposte educative che comporta l'interculturalità. Nello stesso senso si manifestano quando si domanda loro se li preoccupa non disporre di conoscenze, abilità, strategie, ecc., capaci di orientare il loro lavoro verso la filosofia dell'interculturalità. Inoltre, sono disposti a realizzare le necessarie modifiche nella loro metodologia e nei loro modi di agire per rispondere a questa sfida. E vogliono che questa formazione venga data loro attraverso corsi, seminari, consulenza nella pratica o gruppi di lavoro.

Per tanto, i professionisti hanno un magnifico atteggiamento e sensibilità di fronte all'interculturalità. E lo stesso (buon) atteggiamento sembrano presentare per le loro risposte nel momento di chiarire ed unificare criteri che permettano di elaborare progetti di intervento interculturale. Ciononostante, quando si è domandato loro se nei progetti di intervento con persone immigrate che stanno portando a termine si raggiunge un sufficiente livello di collaborazione fra tutti i professionisti coinvolti, le risposte non sono state così contundenti, con lamentele dovute alla mancanza di *equipe* multi-professionali impegnate. Ciò significa, tra l'altro, che c'è ancora molta strada da fare nel mondo delle *equipe* interdisciplinari. Anche i professionisti conoscono la realtà, e sanno che non basta la loro formazione, ma è necessario che si lavori in *equipe* e che si coinvolga nel progetto l'intera comunità, naturalmente contando sul ruolo fondamentale che svolge e deve continuare a svolgere la scuola.

## 1.4. Formazione

Quanto ai titoli di studio, più della metà sono lavoratori sociali, seguiti da un 27,8% che hanno studiato Educazione Sociale. Esiste anche un gruppo significativo che ha frequentato il corso di laurea in Pedagogia. Per il resto si tratta di un'amalgama di titoli che vanno da diplomati in Magistero fino a diplomati in Relazioni Lavorative, o laureati in Giurisprudenza, Filologia, Scienze Politiche o Storia dell'Arte. Ossia, il titolo di studio dei professionisti che lavorano con persone immigrate, gira intorno a tre tipologie: Lavoro Sociale, Educazione Sociale e Pedagogia. Ed è pure da rilevare che alcuni professionisti si sono inizialmente formati in una facoltà e poi sono stati abilitati in Educazione Sociale. Ci sono anche professionisti che possiedono diversi titoli universitari e che dispongono di un ottimo bagaglio formativo per svolgere il loro lavoro con gli immigrati.

In principio, la maggior parte dei professionisti riteneva nelle risposte ai questionari che la formazione ricevuta all'Università fosse adeguata per svolgere il loro lavoro in modo soddisfacente in termini generali. Tuttavia, una volta precisate le risposte nelle interviste, manifestano nella stragrande maggioranza la necessità di una formazione maggiore ed affermano che quella ricevuta all'Università era stata troppo essenziale e poco diretta alla pratica professionale, per cui avevano dovuto completare la loro formazione con molte ore di tirocinio come volontari o con corsi formativi per potere affrontare con una certa sicurezza il loro lavoro con persone immigrate. In generale (praticamente tutti) i professionisti appaiono critici con la formazione ricevuta, ma sono critici costruttivi e suggeriscono modifiche al curriculum per migliorare la formazione universitaria, soprattutto, aumentando le ore pratiche di ogni materia ed il Prácticum dei diversi corsi di Laurea.

È inoltre da rilevare che, a seconda della formazione universitaria ricevuta, i professionisti valutano (e pertanto ne criticano l'assenza) più alcuni aspetti di altri nella loro formazione accademica universitaria. Così, ad esempio, la maggioranza dei professionisti diplomati in Lavoro Sociale sottolineano la scarsa formazione ricevuta in immigrazione, probabilmente perché è l'ambito di lavoro con più sbocchi professionali per questo collettivo. I diplomati in Educazione Sociale, invece, sottolineano il valore formativo delle pratiche sociali nella loro facoltà universitaria, mentre non richiedono

ambiti o tematiche concrete di formazione. E, per quanto concerne i laureati in Pedagogia, adducono l'eccessiva formazione teorica, filosofica, storica e metodologica, ma applicata all'ambito scolastico, e la scarsa formazione, soprattutto pratica, nell'ambito sociale.

In generale, si può affermare che i professionisti sono disposti a completare la loro formazione, sono critici con la formazione ricevuta nei corsi di laurea e diplomature universitari, percepiscono la necessità di aumentare il numero di ore pratiche e sono consapevoli del fatto che, nel campo dell'immigrazione, la loro formazione è inadeguata, incompleta e lontana dalla realtà, per cui vedono l'imperiosa necessità della formazione continua. Perciò, la maggioranza manifesta il proprio desiderio di ampliare le proprie conoscenze, abilità e competenze per poter esercitare meglio la propria professione; e per questo si stanno aggiornando, quando ne hanno la possibilità (chiariscono), assistendo a corsi, giornate, seminari ed altri eventi. L'assistenza a questo tipo di eventi formativi è valutata, in generale, in modo molto positivo, dato che hanno la possibilità di aggiornarsi in modo continuo, ed apportano loro conoscenze, metodologie, strategie d'azione, e perfino un'altra visione del mondo dell'immigrazione, fondamentale dal punto di vista personale e professionale. Quanto alle possibilità di realizzazione di corsi, i professionisti esigono un orario più flessibile per poterli realizzare, dato che normalmente si tengono in orario di lavoro. Allo stesso modo, i professionisti che lavorano con immigrati ritengono che i corsi che normalmente si offrono non siano sufficienti per la formazione continua e l'aggiornamento costante. I professionisti si lamentano anche dei costi economici che rappresenta la realizzazione di questi eventi formativi. Forniscono perfino qualche alternativa per adeguarli alle necessità, evitare spese e la perdita di ore di lavoro: si tratterebbe di partire dalle richieste dei professionisti, organizzare i corsi nel luogo di lavoro per evitare spostamenti e spese, e migliorare i contenuti dei corsi, dal momento che criticano la ripetizione di corsi anno dopo anno e il fatto che siano normalmente troppo teorici.

### **1.5. Lavoro professionale**

Alcuni professionisti si dedicano a funzioni che, in molti casi, niente o poco hanno a che vedere con la formazione ricevuta. Un altro dato di cui si deve tenere conto

è che alcuni professionisti hanno svolto il loro lavoro per diverse istituzioni che operano con persone immigrate nella nostra Regione, ed un gran numero di questi hanno avuto il primo contatto con immigrati come volontari o durante le rispettive ore pratiche dei loro corsi di studio universitari. La maggioranza dedica il proprio lavoro a risolvere questioni burocratico-amministrative, e solo un 25% dice di dedicarsi a lavori educativi. Un gruppo riconosce di dedicarsi all'inserimento socio-lavorativo degli immigrati, corsi dedicati ad abilità sociali, autostima e anche spagnolo per stranieri.

L'attenzione a persone immigrate viene data in chiave assistenziale, ignorando in gran parte il lavoro educativo, che è precisamente l'ipotesi di partenza di questa ricerca e che confermano i lavoratori sociali, educatori sociali, pedagoghi e il resto dei professionisti, i quali affermano che tale attenzione è palliativa, 'chiude dei buchi', copre necessità essenziali, ma degenerando in carità e posizioni paternaliste.

Altri professionisti (gruppo minoritario) opinano che l'attenzione sia assistenziale, ma che il lavoro educativo non venga completamente ignorato, che si stia cambiando il punto di vista, che sia normale che in un primo tempo di arrivo dell'immigrazione nella nostra Regione l'attenzione sia assistenziale, ma che ora si stia lavorando un po' di più sulla funzione educativa. Ed alcuni giustificano il loro lavoro assistenziale per l'arrivo massivo di immigrati nella Regione di Murcia, che non lascia tempo per l'integrazione graduale e sistematica, per l'urgenza di rispondere a necessità prioritarie.

È da sottolineare che a una gran maggioranza dei professionisti piace il loro lavoro, per il contatto personale, il trattamento, la relazione diretta con le persone immigrate, e senz'altro per la sensazione di aiuto e di star realizzando un lavoro sociale importante. Manifestano anche interesse per conoscere le diverse culture e le storie di vita di coloro che un giorno decisero di emigrare in un altro paese per migliorare la propria situazione. Altri professionisti ritengono che il loro lavoro sia molto più gratificante quando si sono potuti raggiungere dei risultati concreti, per esempio quando riescono a regolarizzare e a trovare lavoro ad un immigrante. Allora giudicano positivamente tutto il lavoro svolto, anche quello burocratico.

Per quanto riguarda ciò che meno gli piace del loro lavoro, si riscontra nelle risposte un ampio ventaglio di critiche negative al lavoro stesso, i colleghi, gli ostacoli amministrativi, ecc. In tal modo che, un gran numero di professionisti dice di sentire

una vera e propria impotenza, e perfino una certa sensazione di malessere nei casi in cui non possono far nulla, o non possono raggiungere un obiettivo prefissato. Accanto a questo gruppo di professionisti, c'è un altro gruppo significativo che opina che la parte burocratica, amministrativa, sia quella che meno gli piace del loro lavoro, dato che spesso ostacola altre azioni più urgenti ed importanti. Non mancano le critiche al sistema dei servizi sociali ed alla Pubblica Amministrazione. Ed inoltre criticano i pubblici impiegati che si limitano a compilare documenti, senza pensare che dietro questi documenti ci sono persone concrete in carne ed ossa, con storie in molti casi drammatiche.

Gli educatori sociali e i pedagoghi si lamentano della scarsa presenza di professionisti preparati nel mondo dell'educazione, la poca sensibilità della Pubblica Amministrazione verso il lavoro educativo con immigrati ed, inoltre, fanno autocritica, considerando che gli ordini professionali, l'Università e gli stessi professionisti dell'educazione non abbiano saputo 'vendere il prodotto educativo'. Si lamentano pure della mancanza di collaborazione tra i professionisti delle diverse istituzioni che si dedicano a questo lavoro con persone immigrate, e richiedono una maggior comunicazione, relazione tra i professionisti del settore e lavoro multidisciplinare ed interprofessionale.

## **1.6. Obiettivi**

I professionisti non hanno dubbi sul fatto che i loro obiettivi di azione più importanti sono prevenire e compensare difficoltà di adattamento sociale, e favorire l'autonomia delle persone immigrate. Ciò si scontra con la realtà, dal momento che, come si è visto in precedenza, il lavoro burocratico ed assistenziale è quello maggiormente sviluppato. Mentre in teoria pare sappiano bene quali debbano essere i loro obiettivi d'azione, nella pratica svariate circostanze impediscono il raggiungimento di tali obiettivi. Dopo questi due grandi obiettivi di azione professionale, il seguente obiettivo è quello di favorire lo sviluppo socio-culturale, socio-lavorativo, istituzionale e comunitario. Invece, gli obiettivi meno importanti per i lavoratori che operano con immigrati sarebbero lo sviluppo dello spirito critico e la capacità di comprensione ed analisi della realtà (quello meno considerato); e sviluppare attività con un fine educativo, culturale e ludico. (Qui si avverte il peso delle opinioni dei lavoratori sociali).

## **1.7. Funzioni**

La funzione più importante secondo i professionisti che lavorano con persone immigrate è quella di informare, consigliare ed orientare, ma da un punto di vista più amministrativo ed assistenziale che educativo, soprattutto per i lavoratori sociali ed altri diplomati che nulla o poco hanno a che vedere con l'educazione Sociale e la Pedagogia. La funzione educativa appare a metà della classifica. La seguente funzione in ordine d'importanza è quella di individuare le necessità, che viene considerata molto rilevante da tutti i professionisti. Dopo le tre funzioni precedenti, che appaiono come staccate dal resto in testa alla classifica, i professionisti hanno dato la loro preferenza alla funzione di organizzare, pianificare, programmare, sviluppare e valutare il loro lavoro. Dall'altra parte, le funzioni meno votate dalla maggioranza, sono quella docente (in determinati ambiti), quella di animazione e dinamizzazione dei gruppi, quella rieducativa e quella di elaborazione di programmi. Ovverosia, quelle ritenute meno importanti sono tutte funzioni educative.

In generale, sia i lavoratori sociali che gli educatori sociali e pedagoghi sono d'accordo nell'attribuire minore importanza alle funzioni docente e rieducativa (e, nel caso dei lavoratori sociali anche a quella educativa), per diversi motivi: perché considerate lontane dall'intervento socio-educativo o dal lavoro sociale comunitario, perché mettono maggiormente in relazione la funzione docente con l'educazione formale, perché la rieducazione non gli sembrava la scelta migliore per le persone immigrate, ecc.

## **1.8. Competenze professionali generali**

Nei questionari l'impegno etico e le abilità nelle relazioni interpersonali risultavano essere le competenze generali più importanti per i professionisti che lavorano con immigrati. Accanto ad esse, e con valutazioni pure molto alte si trovano la capacità di lavorare con la diversità e la multiculturalità, l'adattamento a situazioni nuove e la capacità di comunicazione orale e scritta. Tuttavia, i professionisti intervistati (tutti sottoposti anche a questionario), presentano alcune differenze con i risultati delle inchieste. Così, le competenze professionali generali maggiormente considerate dagli intervistati in generale, abbastanza d'accordo tra loro lavoratori sociali ed educatori

sociali, sono state: la conoscenza di altre culture, seguita dall'attitudine per lavorare in *equipe* e, al terzo posto parimerito, la capacità di comunicazione orale e scritta, la capacità per risolvere problemi, la capacità per prendere decisioni, la capacità per lavorare in contesti multiculturali e l'impegno etico. ***Quando sono stati informati dei risultati delle inchieste e delle differenze con i risultati delle interviste, i professionisti hanno ribadito i risultati delle interviste.***

D'altro canto, nelle competenze professionali generali meno considerate non ci sono contraddizioni, dal momento che appaiono sia nelle inchieste che nelle interviste la capacità di *leadership*, la conoscenza dell'informatica e la conoscenza di qualche lingua straniera.

### **1.9. Competenze professionali specifiche**

I professionisti, con un alto grado di accordo fra lavoratori sociali ed educatori sociali, ritengono più importanti le seguenti competenze professionali specifiche: in primo luogo, conoscere il contesto dell'intervento (compresi i Servizi Sociali), seguito da conoscere la legislazione in materia di immigrazione e, in terzo luogo, conoscere strategie e metodi d'intervento. Dopo queste, altre competenze specifiche molto considerate sono sviluppare abilità di comunicazione interpersonale e fungere da mediatore nella risoluzione di conflitti. Ossia, alcune direttamente collegate ai processi educativi. All'estremo opposto, le competenze professionali specifiche meno considerate sono state la capacità per svolgere lavori di *leadership*, insegnare lo spagnolo agli stranieri, confezionare strumenti di lavoro mediante il computer e saper applicare strategie di dinamica di gruppo.

### **1.10. Concezione della funzione educativa**

Nonostante il fatto che i professionisti riconoscano che il loro lavoro sia svolto in chiave assistenziale, una buona parte degli intervistati ritiene che il proprio lavoro con persone immigrate abbia anche una funzione educativa; ma si dovrebbe immediatamente precisare che non sono molto sicuri di cosa significhi sviluppare funzioni educative. Una spiegazione parziale esiste: alcuni professionisti accedono a contratti di educatore sociale per operare un intervento socio-educativo, ma la loro

formazione è da lavoratore sociale. È necessario che in futuro le funzioni dei professionisti vengano ben definite e che loro stessi ne comprendano la differenza e siano consapevoli del bisogno di lavorare in equipe, ognuno dedicandosi a ciò che gli spetta per poter lavorare alla costruzione di una società interculturale.

## **2. Risultati comparati fra collettivi di lavoratori sociali ed educatori sociali**

Da un'analisi comparata fra i risultati dei collettivi di lavoratori sociali ed educatori sociali, emergono i seguenti risultati:

1) I diplomati in Lavoro Sociale costituiscono il 51% del totale dei diplomati, ed il 37% del totale dei soggetti intervistati, mentre il collettivo degli educatori sociali è formato dal 28% dei diplomati e dal 20% del totale degli intervistati.

2) Entrambi i collettivi, con percentuali pari o superiori all'80%, ritengono che la loro formazione sia stata adeguata. Tuttavia, la maggioranza dei professionisti diplomati in Lavoro Sociale denunciano la scarsa formazione concreta ricevuta in materia di immigrazione. I diplomati in Educazione Sociale, invece, mettono in evidenza il valore formativo delle pratiche sociali nei loro studi universitari e non richiedono ambiti o tematiche concrete di formazione.

3) Parimenti, entrambi i collettivi assicurano di aver ricevuto corsi di formazione continua specifica sull'immigrazione e l'interculturalità

4) Entrambi i collettivi manifestano scarso interesse per conoscere i nuovi orientamenti sulla loro diplomatura contenute nel Libro Bianco di ciascuna di esse.

5) La prima gran differenza (oltre a quella di numero fra un collettivo e l'altro) risiede nel tipo di dedizione alle persone immigrate. Mentre il collettivo dei lavoratori sociali dedica la maggior parte del tempo a risolvere questioni burocratiche, il collettivo degli educatori sociali, al contrario, si dedica principalmente a mansioni educative. Ciononostante, il collettivo dei lavoratori sociali sostiene che la propria dedizione è

pure educativa, anche se non spiega perché lo sia. Gli educatori sociali spiegano un po' di più perché il loro lavoro sia educativo, ma non apportano molti argomenti.

6) La percentuale di professionisti interessati ad approfondire le proposte educative che l'interculturalità comporta è il 100% fra gli educatori sociali e del 75% fra i lavoratori sociali.

7) La stessa cosa avviene con la preoccupazione di questi professionisti per non disporre delle sufficienti risorse, conoscenze, ecc. capaci di dirigere il loro lavoro professionale verso gli obiettivi dell'interculturalità: i lavoratori sociali preoccupati sono il 53,6% e gli educatori sociali preoccupati sono il 93,3%.

8) Un'altra grande differenza sta nel compito di chiarire ed unificare i criteri che permettano l'applicazione dell'interculturalità. L'80% degli educatori sociali dice di prestare particolare attenzione a questo compito, mentre la percentuale diminuisce fra il collettivo dei lavoratori sociali, dato che più del 60% dice di non prestare attenzione o di prestarne poca. In altri termini, il 40% dei lavoratori sociali dice di prestare attenzione a questo compito, esattamente la metà della percentuale del collettivo degli educatori sociali.

9) Il 100% degli educatori sociali afferma di essere abbastanza o molto coinvolto nel processo di sviluppo dell'interculturalità. La percentuale fra il collettivo dei lavoratori sociali è del 57,6%.

10) Per quanto riguarda la conoscenza di metodologie e strategie sufficienti per affrontare le sfide dell'interculturalità, nel collettivo dei lavoratori sociali solo un 3,6% dice di conoscerle molto bene, mentre il 60,7% dice di conoscerle poco. Nel collettivo degli educatori sociali quasi l'80% dice di conoscerle abbastanza bene o molto bene.

11) Anche l'atteggiamento verso la modificazione di strategie e metodologie utilizzate è diverso nei due collettivi. Il 65% dei lavoratori sociali sono disposti a modificare le loro strategie, mentre per gli educatori sociali la percentuale è vicina al 90%.

12) Anche la collaborazione tra professionisti che lavorano con persone immigrate differisce in entrambi i collettivi. Un 42,9% di lavoratori sociali dice che questa collaborazione è regolare, e la stessa percentuale ha risposto con il valore “Abbastanza”. Fra gli educatori sociali la percentuale di coloro che credono che la collaborazione tra *equipe* multiprofessionali sia buona aumenta al 70%.

13) Entrambi i collettivi sono convinti che i professionisti che operano con immigrati debbano ricevere una formazione specifica. La pensano così l’80% dei lavoratori sociali ed il 93,3 % degli educatori sociali.

14) Per quanto riguarda gli obiettivi dell’attività professionale, e considerando esclusivamente il valore massimo, il collettivo dei lavoratori sociali reputa di massima importanza: prevenire e compensare difficoltà di adattamento sociale, favorire l’autonomia delle persone e favorire lo sviluppo culturale, socio-lavorativo, istituzionale e comunitario. Il collettivo degli educatori sociali ritiene che gli obiettivi più importanti della loro attività professionale siano: prevenire e compensare difficoltà di adattamento sociale, favorire l’autonomia delle persone (fin qui coincidono con i lavoratori sociali) e svolgere attività con fine educativo, culturale e ludico.

15) Relativamente agli obiettivi dell’attività professionale, ma considerando la somma dei due valori massimi, il collettivo dei lavoratori sociali ritiene di massima importanza: prevenire e compensare difficoltà di adattamento sociale, favorire l’autonomia delle persone (coincidono con la prima graduatoria) e potenziare la ricerca dell’informazione e comprensione nel contesto sociale.

16) Gli obiettivi dell’attività professionale ritenuti meno importanti (guardando alle scelte dei valori più bassi della scala) per i lavoratori sociali sono: sviluppare lo spirito critico e la capacità di comprensione ed analisi della realtà; e svolgere attività con un fine educativo, culturale e ludico. Per quanto concerne gli educatori sociali, gli obiettivi ritenuti meno importanti sono quelli di migliorare le competenze ed attitudini delle persone e fomentare il cambiamento e la trasformazione sociale, anche se con percentuali di scelte poco significative (6,7%).

17) Quanto alle funzioni, e considerando solo il valore massimo, i lavoratori sociali ritengono più importanti: l'informazione, la consulenza e l'orientamento; la gestione e l'amministrazione e la relazione con le istituzioni. Gli educatori sociali pensano ed agiscono in base a funzioni diametralmente opposte; le funzioni più importanti per questo collettivo sono, infatti, quella educativa, di individuazione delle necessità e quelle di organizzazione, pianificazione, programmazione, sviluppo e valutazione dell'intervento.

18) In base ai due valori più alti, le funzioni maggiormente valutate dai lavoratori sociali praticamente si ripetono: informazione, consulenza e orientamento; individuazione delle necessità e relazione con le istituzioni. Nel caso degli educatori sociali, le funzioni più valutate con i due valori massimi sono di nuovo quella educativa, di individuazione delle necessità e quella di organizzazione, pianificazione, programmazione, sviluppo e valutazione dell'intervento, benché in questa seconda graduatoria più ponderata si inserisca (al terzo posto) la funzione informativa, di consulenza e di orientamento.

19) Le funzioni meno valutate dal collettivo dei lavoratori sociali (in base alle scelte dei valori più bassi) sono quelle di animazione e dinamizzazione di gruppi, quella educativa e quella di organizzazione, pianificazione, programmazione, sviluppo e valutazione dell'intervento e quella rieducativa. Il collettivo degli educatori sociali ha percentuali poco significative in rieducazione ed elaborazione di programmi.

20) Per quanto riguarda le competenze professionali generali, il collettivo dei lavoratori sociali, facendo riferimento solo al valore massimo, identifica come meno importante la capacità per la risoluzione di problemi, benché gli sia stato attribuito il massimo valore solo dalla metà degli intervistati. Lo stesso avviene per la capacità di prendere decisioni e, al terzo posto, le abilità nelle relazioni interpersonali. Il collettivo degli educatori sociali differisce da quello dei lavoratori sociali anche su questo punto: infatti, per gli educatori sociali la capacità professionale generale più importante è quella di lavorare con la diversità e la multiculturalità, riconosciuta come tale da tutti gli intervistati; una puntuazione leggermente inferiore è data alla capacità di organizzazione e pianificazione, alla capacità per lavorare in contesti multiculturali e all'impegno etico.

21) Facendo riferimento esclusivamente alle scelte dei due valori massimi (“Abbastanza” o “Molto”), il collettivo dei lavoratori sociali ritiene che la competenza generale più importante sia l’impegno etico, seguita dalle abilità nelle relazioni interpersonali (già rilevanti nella graduatoria precedente) e dalla capacità per prendere decisione (anch’essa ai primi posti quando si faceva attenzione solo al valore massimo). Per il collettivo degli educatori sociali le capacità professionali generali più importanti (tenendo conto della somma dei due valori massimi) sono la capacità di lavorare con la diversità e la multiculturalità, la capacità di analisi e di sintesi e la capacità di organizzazione e pianificazione; ossia ripetono due delle competenze della classifica precedente.

22) Le competenze professionali generali meno valutate dai lavoratori sociali sono la capacità di *leadership*, la conoscenza dell’informatica e la conoscenza di qualche lingua straniera. Da parte sua, il collettivo degli educatori sociali coincide completamente su questo punto con i lavoratori sociali nelle valutazioni meno importanti.

23) Nelle competenze professionali specifiche si acuisce la differenza fra questi due collettivi oggetto dell’analisi qui riportata, infatti, i lavoratori sociali hanno identificato (tenendo conto solo del valore massimo) come maggiormente importante la capacità per risolvere questioni burocratiche. Dopo evidenziano la capacità per sviluppare abilità di comunicazione interpersonale e la conoscenza delle politiche del *welfare* sociale. Il collettivo degli educatori sociali ha selezionato come competenza professionale specifica più importante la capacità per conoscere strategie e metodi d’intervento; ovverosia, mentre per i lavoratori sociali le pratiche burocratiche erano la competenza specifica più importante, per il collettivo degli educatori sociali lo è l’intervento socio-educativo. Da questo punto in poi, gli educatori sociali ritengono anche molto importanti la capacità per sviluppare abilità di comunicazione interpersonale (qui coincidono con il collettivo dei lavoratori sociali) e la capacità di elaborare processi di costruzione dell’identità.

24) Per quanto riguarda la graduatoria delle competenze professionali specifiche, ma tenendo conto della somma dei due valori più alti della scala, il collettivo dei lavoratori sociali seleziona quattro competenze specifiche come importanti o molto

importanti: saper accedere alle risorse sociali, sviluppare abilità di comunicazione interpersonale, conoscere i servizi sociali e conoscere le politiche del benessere sociale. Il collettivo degli educatori sociali insiste nel considerare l'intervento socio-educativo come la competenza professionale specifica più importante; allo stesso modo, insistono sulle competenze collegate con la capacità per sviluppare abilità di comunicazione interpersonale e la capacità per elaborare processi per la costruzione dell'identità; cioè, le stesse della graduatoria precedente.

25) Infine, i lavoratori sociali, tenendo conto delle scelte dei valori più bassi della scala, ritengono come competenze professionali specifiche meno importanti la capacità per svolgere compiti di *leader* del gruppo, saper applicare strategie di dinamica dei gruppi e confezionare strumenti di lavoro attraverso il computer. Da parte loro, anche gli educatori sociali attribuiscono la puntuazione più bassa a due delle competenze segnalate dai lavoratori sociali: svolgere compiti di *leader* del gruppo e confezionare strumenti di lavoro attraverso il computer; ma differiscono nella terza, che, secondo gli educatori sociali, è la capacità per insegnare lo spagnolo agli stranieri.

In definitiva, si riscontrano, e a quanto pare non poteva essere altrimenti, grandi differenze fra gli obiettivi dei lavoratori sociali e quelli degli educatori sociali. Anche se in linea di massima tutti dicono di mirare agli obiettivi che tendono ad orientare, consigliare, informare e soddisfare le necessità essenziali degli immigrati, i lavoratori sociali parlano di accoglienza, di informare, accompagnare e mediare, mentre gli educatori sociali, in generale, puntano all'integrazione socio-culturale, allo sviluppo di attività culturali ed educative per favorire l'autonomia, la partecipazione e lo spirito critico degli immigrati. Tuttavia, una cosa sono gli obiettivi che si propongono sia i lavoratori sociali che gli educatori sociali, a causa delle differenti sensibilità che possano avere per la loro formazione accademica universitaria e che si trovano nel loro orizzonte di attività professionale, ed un'altra, ben diversa, è il lavoro che stanno realizzando, che, nel caso di alcuni educatori sociali, non hanno una funzione educativa, ma chiaramente assistenziale. Allo stesso modo, ci sono lavoratori sociali che hanno ottenuto un posto di educatore sociale, ma che non sono preparati per svolgere mansioni proprie di un professionista dell'intervento socio-educativo. Ovvero, il rapporto contrattuale di questi professionisti determina in gran misura il tipo di lavoro che

devono svolgere, indipendentemente dalla loro formazione e dagli obiettivi che si prefiggano come prioritari ed ineludibili.

Accade lo stesso se ci si riferisce alle funzioni. Le più valutate sono la funzione informativa, quella di consulenza e di orientamento, nel caso dei lavoratori sociali, benché alcuni di loro non escludano la funzione educativa, mentre gli educatori sociali simpatizzano per la funzione educativa e l'organizzazione, pianificazione, programmazione, sviluppo e valutazione dell'intervento, benché, come nel caso precedente, non si escludano le funzioni di orientamento, informazione e consulenza.

### **3. Conclusioni riferite al collettivo delle persone immigrate**

#### **3.1. Dati socio-economici**

La maggior parte degli intervistati ha un'età compresa fra i 20-30 anni, seguita da un intervallo cronologico fra i 30-40 anni. Quanto alla loro origine, si osserva che i gruppi maggioritari di provenienza degli intervistati sono ubicati, in modo più o meno equitativo, fra l'Africa e l'America Latina. Nel caso dell'Africa, il paese di origine per eccellenza è il Marocco, benché si possano contare anche persone provenienti dal Senegal, dall'Etiopia, dalla Nigeria, o dalla Costa d'Avorio. Per ciò che riguarda l'America Latina, il paese di provenienza maggiormente rappresentato è l'Equador, seguito in misura minore da paesi quali la Colombia, l'Argentina e la Bolivia. Il terzo continente di provenienza per popolazione immigrata è l'Europa, rappresentata in particolar modo da nazioni quali l'Ucrania, la Lituania o la Romania. E, per ultimo, è rappresentato anche il continente asiatico, con una persona intervistata proveniente dalla Cina ed un'altra dalla Turchia.

Il terzo aspetto che si è voluto evidenziare in questa categoria sono gli anni di permanenza in Spagna da parte degli immigrati intervistati, nonché nella Regione di Murcia. Potrebbe sembrare significativo, nel momento di avanzare delle conclusioni, il fatto di constatare che, sia a livello nazionale, sia in particolar modo, nella Regione di Murcia, le persone intervistate affermino di non viverci da molto tempo, dato che la maggior parte o una percentuale significativa di essi dicono di abitare qui da non più di

5 anni. Le risposte variano da alcuni mesi, un anno o più anni, ma molto pochi degli intervistati superano i cinque anni. Solo un gruppo molto esiguo di intervistati dice di essere in Spagna da un periodo di tempo che va dai 5 ai 10 anni e solo una delle persone intervistate vive in Spagna da più di un decennio. Nella Regione di Murcia stanno normalmente da meno tempo, il che significa che questa regione non è stata la loro prima scelta al loro arrivo in Spagna.

Forse, alcune risposte relative al tempo di residenza in Spagna date dagli intervistati possono essere dovute alla paura o all'insicurezza derivanti dalla situazione irregolare di molti di loro, ed al timore di perdere il posto di lavoro, dato che, quando si conosce la loro situazione lavorativa si constata che è di pieno impiego e si riflette in una diversità di occupazioni (da una maggiore ad una minore 'legalità', a seconda dell'esigenza di documenti). Solo una delle persone intervistate dichiara di essere disoccupata.

Come ultimo fattore da considerare in questa categoria di analisi, è che la maggioranza degli intervistati ha il proprio domicilio a Murcia, città o frazioni, seguita dai comuni di Lorca e Cartagena quanto all'accoglienza delle persone immigrate intervistate. Con una percentuale minore appaiono diversi altri comuni della Regione, come Mazarrón, Jumilla, Águilas, Molina de Segura, Torre Pacheco, Totana e Caravaca de la Cruz, il che significa che la presenza di persone immigrate è distribuita su tutta la superficie della Regione, anche se si è cercato di fare in modo che le interviste fossero rappresentative di tutta la Regione di Murcia.

### **3.2. Formazione**

Gli immigrati intervistati hanno in generale una formazione media-superiore. È significativo rilevare che il gruppo di maggioranza sia rappresentato da persone con titolo di studio universitario o equiparabile relativo a diversi campi quali la Matematica, la Fisica, la Geologia e la Biologia, l'Informatica, la Comunicazione, Magistero o Giurisprudenza. Al secondo posto, un numero significativo di persone presenta una formazione media collegata, principalmente, all'ambito professionale del ramo sanitario, industriale, elettricità, meccanico, ecc. Un altro gruppo meno rappresentativo dichiara di possedere studi primari e solo due persone sul numero totale degli

intervistati non ha praticamente formazione accademica. Per la grande maggioranza degli intervistati non c'è relazione tra la loro formazione ed il lavoro svolto nella nostra Regione. Davanti a questa situazione, non deve sorprendere che molti di loro aspirino ad un lavoro più qualificato, sia quelli che presentano una formazione più elementare, sia, naturalmente, quegli immigrati che sono in possesso di titoli di studi universitari. Ciononostante, pare rilevante citare il fatto che un numero significativo di intervistati non abbia preso posizione, nè in senso affermativo né negativo, rispetto a ciò; forse perché consapevoli della realtà, forse perché si basano su esperienze dirette o indirette che lo confermano, non sono sicuri che nel futuro potranno svolgere un lavoro adeguato alla loro formazione nei loro paesi di provenienza. Sarebbe naturalmente interessante approfondire questa percezione di aspettative.

Si è anche verificato che la maggior parte degli intervistati non fanno normalmente corsi di formazione. Solo un gruppo minoritario dichiara di averne fatti. Fra le ragioni addotte per spiegare la mancata realizzazione di tali corsi, si trova principalmente la scarsità di tempo, dovuta alle lunghe e pesanti giornate di lavoro che devono sopportare. In misura minore, viene citata la mancanza di informazione al riguardo; e certamente si trovano anche opinioni che rispecchiano la poca utilità attribuita a questo tipo di formazione rispetto al lavoro che svolgono; o semplicemente perché ritengono che non possano apportare nulla alla loro formazione iniziale. Ciononostante, benché siano molte le persone intervistate che non realizzano attività formative, alcune di loro dispongono di conoscenze relative a tali attività formative, soprattutto per quanto riguarda modalità di corsi di giardinaggio, informatica, elettricità, riscaldamento o la stessa UNED; così come conoscono anche la provenienza e l'organizzazione degli stessi, come sindacati, università popolari o associazioni di imprenditori. Ossia, esiste un gruppo di intervistati che pur essendo a conoscenza dell'offerta educativa, per diverse ragioni non fa corsi di formazione qui in Spagna.

Da parte sua, il gruppo di immigrati intervistati che realizzano attività di formazione cita come vantaggi delle stesse la possibilità di riciclaggio e di perfezionamento. Alcuni degli intervistati credono che li stiano aiutando perfino a livello personale. Il tipo di corsi realizzati da queste persone può essere il più svariato, da corsi di installatore, saldatore, informatica, cucina, pronto soccorso fino ad un corso di Postgrado di Specialista Universitario in Mediazione Interculturale. Quanto alla

provenienza dell'offerta dei corsi o altre modalità di formazione, è pure varia, e si trovano corsi offerti dalla Pubblica Amministrazione, dai sindacati, dalle Università Popolari, dagli imprenditori, dalle associazioni di immigrati, ecc. Infine, abbiano o meno partecipato a questo tipo di attività di formazione, alcune delle persone intervistate propongono delle alternative o miglioramenti allo sviluppo, organizzazione, o proposito di queste attività. Si ricordano, tra gli altri, quelli riferiti alla necessità di corsi che rispondano alle specialità di formazione, corsi di formazione professionale e di accesso all'Università.

### **3.3. Lavoro**

Le tipologie del lavoro degli immigrati si stanno sempre più diversificando e non si concentrano esclusivamente in un unico settore. È ovvio, e soprattutto nella nostra Regione, date le sue caratteristiche e la sua tradizione agricola, che una percentuale significativa sia rappresentata dalle persone immigrate che lavorano nell'agricoltura. Un altro gruppo assai significativo è quello rappresentato da donne che lavorano come badanti di persone anziane o come collaboratrici familiari. In misura minore si trovano i posti di lavoro collegati all'edilizia ed all'equipaggiamento come quelli di saldatore, elettricista, tecnico riparatore di elettrodomestici, trasporto... Inoltre, si contano tra gli intervistati lavoratori di piccoli negozi come supermercati, parrucchiere, bazar, ecc. Un altro gruppo è formato da piccoli imprenditori di *phone center* o tessili, alcuni esempi di venditori ambulanti e perfino una persona intervistata che lavora presso uno studio legale.

D'altra parte, come si è già visto nella categoria precedente relativa alla formazione, un importante gruppo di soggetti intervistati aspira a migliorare la propria situazione socio-lavorativa, prospettando come proposta maggiormente reiterata quella della docenza. Al secondo posto, si possono rilevare gli sbocchi professionali collegati al mondo imprenditoriale o all'ambito industriale. Al terzo posto, sono da segnalare le occupazioni nel ramo sanitario e, più puntualmente, alcuni degli immigrati intervistati aspirano a posti di lavoro nei campi della falegnameria, della meccanica, o dei mezzi di comunicazione.

Fra i motivi per i quali si esce dal paese d'origine alla ricerca di nuovi orizzonti di vita, un numero molto significativo di persone intervistate indicano l'aspetto economico, le entrate, in confronto ai loro paesi d'origine, come causa maggiormente determinante per venire in Spagna, contribuendo così ad alleviare i gravi disagi economici a cui sono sottoposte le loro famiglie nei luoghi di provenienza.

In un secondo piano di motivazioni, le persone intervistate ritengono che sia un vantaggio il poter lavorare con compatrioti o familiari, che ciò dia loro una certa tranquillità, nonostante si trovino in un paese straniero; ed altri segnalano il sentimento di rispetto che percepiscono dal datore di lavoro, fondamentalmente quando svolgono lavori domestici e si prendono cura di persone anziane. In misura minore, si citano anche, fra gli aspetti positivi, la copertura assicurativa, l'iscrizione alla previdenza sociale ed altri aspetti legali. E non mancano coloro che valutano come qualcosa di fondamentale l'indipendenza e la possibilità di realizzare il raggruppamento familiare.

Tra i fattori che, attraverso un'adeguata politica socio-lavorativa ed impegno da parte degli imprenditori o datori di lavoro, potrebbero cooperare al miglioramento delle condizioni socio-lavorative degli immigrati, si trovano essenzialmente due argomentazioni: una che mira a ridurre le ampie giornate di lavoro a cui devono sottostare, ed altre tese ad attenuare la durezza del lavoro che svolgono.

### **3.4. Identità**

Si è accertato che molta importanza viene attribuita dalla grande maggioranza degli intervistati alla difesa dell'identità. Si può parlare di un gruppo abbastanza significativo, e fondamentalmente imperniato sull'importanza della religione nel modo di condurre le loro vite; questo gruppo è rappresentato maggioritariamente da immigrati il cui credo religioso è l'Islam. Il resto delle persone intervistate considerano più importanti altre dimensioni culturali che formano la loro identità. Si può rilevare come, lontano dai loro paesi, abbiano bisogno di sentirsi riconfortati in qualche modo, utilizzando l'identità culturale, in generale, e dall'altro la religione, fondamentalmente gli immigrati che professano l'Islam come un sostegno di fronte alle difficoltà attraverso cui devono passare lontani dalle loro case. Solo un gruppo minoritario di intervistati non ritiene essenziale la difesa delle categorie culturali che configurano

l'identità e rilevano che esistono altri valori comuni a tutti gli esseri viventi più imporanti, come l'amore, l'amicizia, la libertà e la solidarietà.

Tuttavia, siano d'accordo o meno nel dare maggiore o minore importanza a certe categorie culturali, esiste unanimità nel tenere gran conto delle categorie culturali degli altri per la buona interrelazione e convivenza. Nessuna delle persone intervistate è contraria a questa visione delle categorie culturali. La grande maggioranza ritiene che si tratti di qualcosa di fondamentale, poiché condurrebbe ad una miglior convivenza e comprensione delle diverse culture, religioni e modi di vita. Difatti, apportano una vasta gamma di alternative che contribuirebbero a favorire tali pretese dettagliate dagli stessi protagonisti, alternative che vanno dall'Educazione come proposta generale fino a proposte di lavoro collettivo e congiunto per avvicinarsi gli uni agli altri, anche se con minore incidenza rispetto all'alternativa precedente. C'è pure qualche richiamo alla lotta contro il razzismo e l'intolleranza. In definitiva, nelle risposte delle persone immigrate intervistate si può leggere, sia implicitamente che esplicitamente, l'importanza dell'intervento socio-educativo atto a favorire la società dell'incontro, della relazione interculturale

### **3.5. Consulenza**

Le persone intervistate sono state maggioritariamente consigliate all'inizio dalla famiglia e da amici al loro arrivo in Spagna. Si è riscontrata anche una combinazione fra orientamento familiare o degli amici, e la consulenza di ONG. Sono invece una minoranza quelli che citano professionisti della Pubblica Amministrazione come coloro che hanno fornito risorse e consulenza al loro arrivo in Spagna. Questo dato relativo alla scarsa incidenza professionale offre lo spunto per riflettere sulla quantità ed idoneità dei mezzi, e sull'organizzazione degli stessi, messi a disposizione delle persone immigrate appena arrivate nella nostra regione, fondamentalmente quelli collegati all'accesso alle risorse ed ai servizi che possono offrire le diverse Amministrazioni Pubbliche.

Per quanto concerne il tipo di aiuto prestato, spicca, con una percentuale assai significativa, l'accesso ad un lavoro; al secondo posto, l'accesso ad un alloggio; e, in misura minore, la consulenza per regolarizzare i documenti. Inoltre, alcune delle persone intervistate provenienti dall'Africa evidenziano il ruolo delle somministrazioni

delle risorse essenziali di sopravvivenza, soprattutto dopo le difficoltà incontrate lungo la strada percorsa fino ad arrivare nella nostra regione. E qualche persona intervistata segnala persino, come aiuto, quello dell'accompagnamento.

Nonostante quanto affermato in precedenza, la maggior parte delle persone immigrate riporta informazioni interessanti riguardanti il lavoro dei professionisti che si dedicano all'attenzione di questo collettivo, sottolineando i compiti fondamentali di regolarizzazione dei documenti, ricerca ed orientamento nel lavoro e, in misura minore, l'accesso ad un alloggio. Perciò, ritengono che questa professione abbia carattere burocratico-assistenziale. Inoltre, se gli si domanda se credono che sia giusto che tale professione abbia questo carattere assistenziale e paternalista, una percentuale significativa si dichiara d'accordo, soprattutto nei primi tempi, dato che è la cosa più urgente e ciò di cui hanno maggior bisogno, stando alle loro stesse parole. Tuttavia, un gruppo di intervistati crede che, benché in un primo tempo questo tipo di azioni siano auspicabili, non si deve dimenticare l'aspetto educativo. Esiste pure un gruppo minoritario di immigrati favorevole ad un'attenzione professionale priva di carattere assistenziale e che introduce un elemento di aspra critica socio-politica, convinti del fatto che non vogliono immigrati 'troppo' formati, ma immigrati che lavorino "in ciò che non vogliono gli spagnoli".

Inoltre, alcune delle persone oggetto di questa ricerca affermano, nelle loro risposte, di aver percepito delle caratteristiche negative nei professionisti che operano con loro, come, ad esempio, demotivazione e disinformazione riguardo alla realtà e caratteristiche dei collettivi immigrati. Allo stesso modo, le persone immigrate si lamentano di alcune circostanze personali amministrative che ostacolano un futuro più sereno.

### **3.6. Lavoro educativo**

Nel collettivo degli immigrati si è anche potuto constatare un dato contundente che conferma l'ipotesi di partenza di questa ricerca: la maggior parte degli intervistati ritiene che i professionisti che lavorano con loro generalmente non svolgano funzioni educative. Un gruppo minoritario dichiara che, in una certa misura, svolgono qualche tipo di attività educativa, benché la circoscrivano all'ambito scolastico. Si riscontra solo

il caso di una persona intervistata che dichiara di ritenere che i professionisti esercitino una funzione educativa. Tuttavia, ma cosa altrettanto importante, è che nei risultati delle interviste si può constatare che un'ampia maggioranza delle persone immigrate ritiene che sia fondamentale, in misura maggiore o minore, che i professionisti svolgano una funzione educativa. Questo diverge da quelle visioni e percezioni sulle persone immigrate come soggetti che richiedono unicamente servizi sociali, ignorando le aspettative di tale collettivo in materia educativa.

Gli intervistati credono che gli obiettivi di attuazione che dovrebbero avere i professionisti che operano con i collettivi degli immigrati dovrebbero essere, in quest'ordine: prevenire e compensare difficoltà di adattamento sociale, favorire l'accesso ai servizi sociali, svolgere attività con un fine educativo, culturale e ludico, favorire l'inserimento e la partecipazione sociale, insegnare lo spagnolo agli stranieri, favorire le relazioni interculturali, educare, comprendere e realizzare un'analisi della realtà, favorire lo sviluppo socio-culturale, socio-lavorativo, istituzionale e comunitario, cercare informazioni, rispettare tutte le culture e religioni, mediare nella risoluzione dei conflitti ed inoltrare l'omologazione di titoli formativi. Come si può verificare, appaiono in primo luogo obiettivi di attuazione tesi a facilitare l'accesso alle risorse avviate dalla Pubblica Amministrazione attraverso, fondamentalmente, i suoi servizi sociali, la cosa più urgente, come dicevano nelle precedenti categorie analizzate, ma subito dopo appaiono quegli obiettivi di attuazione presieduti dalle attività educative e culturali, e con ciò si conferma quanto sostenuto in precedenza: ***le persone immigrate che arrivano nella nostra regione richiedono, una volta soddisfatte le necessità più urgenti, attuazioni educative che ne facilitino l'integrazione sociale, favorendo le relazioni interculturali.*** Ma la questione non finisce qui, dal momento che quando li si intervista sulla portata di tali obiettivi nelle attuazioni quotidiane degli educatori sociali e lavoratori sociali, le persone immigrate rispondono che una cosa è quello che dovrebbero fare, ed un'altra, ben diversa, è quello che fanno, e quest'ultimo, ossia quello che fanno realmente, ha poco a che vedere con gli obiettivi di attuazione prioritizzati dagli stessi destinatari.

### **3.7. Necessità**

La necessità più impellente delle persone immigrate al loro arrivo in Spagna, secondo le informazioni fornite dalla maggioranza degli intervistati, è quella di ottenere un lavoro, seguita dalla necessità di regolarizzare la propria situazione, denaro per potersi stabilire (che potrebbe essere una conseguenza diretta della possibilità di lavorare), ed avere un alloggio. Si potrebbe affermare che queste siano le necessità essenziali, anche se percentuali inferiori di risposte degli immigrati ne menzionavano altre quali la conoscenza della lingua, aiuti in senso generale, o alcuni casi relativi a problematiche di taglio socio-politico dovute alla situazione agitata nei loro paesi di provenienza, in cui si fa riferimento alla necessità di libertà.

Una volta coperte le necessità di base, le persone intervistate aggiungono tutto un ventaglio di necessità la cui soddisfazione potrebbe contribuire al miglioramento della loro situazione sociale nel nostro paese, necessità relative alla formazione, alla possibilità di aspirare ad un lavoro migliore e all'importanza dell'integrazione. D'altro canto, spiccano il miglioramento in tema di alloggio, dato che una percentuale molto significativa è costretta a condividere l'appartamento o addirittura la camera, non disponendo del denaro sufficiente per poter affittare da solo o in famiglia, o difficoltà perché gli affittino l'alloggio, non potendo dimostrare entrate sufficienti per comprare un'abitazione. Sono minoritarie le necessità riferite alla possibilità del raggruppamento familiare e quella di agilizzare l'inoltro dei titoli di studio. Si riferiscono, inoltre, all'importanza che gli interventi socio-educativi non si limitino al collettivo degli immigrati, ma si estendano a tutta la società.

### **3.8. Interculturalità**

Per quanto riguarda la conoscenza del significato dell'interculturalità, si deve affermare, con soddisfazione, che un gruppo importante di immigrati intervistati hanno qualche idea sul significato della stessa o almeno associata alla multiculturalità. All'interno di questo gruppo significativo si trovano addirittura persone che distinguono abbastanza chiaramente fra i concetti di multiculturalità ed interculturalità. Ciononostante, e pur contando su un gruppo importante di intervistati che hanno alcune nozioni sul tema, la verità è che, parallelamente, un altro gruppo significativo di persone

non hanno mai sentito parlare di nessuno di questi concetti, né della loro trascendenza. Tale situazione costituirebbe un elemento di cui tenere gran conto nel momento di impostare le necessità da soddisfare attraverso l'attività sociale e lo sviluppo di un politica sociale adeguata che possa contribuire a migliorare la situazione che si vive oggi nel nostro paese, segnata da una grande ignoranza fra le culture e carica di pregiudizi e stereotipi l'una verso l'altra. Si deve anche ricordare un gruppo di persone che associa il concetto di interculturalità al movimento governamentale che cerca di propiziare l'"Alleanza delle Civiltà".

Quanto alle conoscenze di cui dispongono per sapere se i professionisti abbiano le risorse sufficienti per poter lavorare mantenendo come fine l'interculturalità, una percentuale maggioritaria mette in evidenza la propria ignoranza in materia, e allo stesso modo non sanno se esista una coordinazione interprofessionale per raggiungere tale obiettivo. Un gruppo minore di intervistati ritiene che i professionisti dell'attività sociale debbano contare, in qualche misura, su questo tipo di risorse. Sono pochi gli intervistati che conoscono il lavoro tendente a realizzare gli obiettivi propri dell'educazione interculturale, ma ne risultano interessanti i contributi di cui le Pubbliche Amministrazioni dovranno certamente tenere conto, qualora vogliano offrire delle valide alternative ai professionisti che operano con il collettivo delle persone immigrate. Gli intervistati elencano anche le difficoltà che percepiscono nella nostra società ostacolanti l'interculturalità; infatti, come si è detto in diverse parti di questa Tesi, si è consapevoli della permanenza di molti pregiudizi e stereotipi negativi nella società di accoglienza. Pregiudizi e stereotipi che mantengono anche gli stessi immigrati. Così, si riscontra una difficoltà ancor più importante, che può tradursi in un ostacolo maggiore, ovvero gli stereotipi e pregiudizi che hanno, a detta degli immigrati intervistati, i professionisti che lavorano ed interagiscono con loro.

Inoltre, è interessante osservare le alternative indicate dagli stessi intervistati, che si reputano protagonisti degli interventi diretti a favorire i processi interculturali. I contributi presentano distinti livelli di profondità: dalle alternative riferite alla necessità di informare e sensibilizzare, in modo generale, la società, alla necessità di conoscersi mutuamente, nel rispetto degli altri e partecipando alle attività comuni nei differenti scenari sociali, e la predisposizione, da parte di tutti, perché possa essere messo in atto un progetto di convivenza interculturale.