

ESCUELA, INMIGRACIÓN Y LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

M^a Ángeles Hernández Prados, Mohamed Chamseddine Habib Allah. Universidad de Murcia

1

Resumen

El presente artículo pretende promover el reconocimiento y la consolidación de los Educadores Sociales dentro del marco escolar, sin excluir ni minimizar la presencia de los demás profesionales, acercándonos a su potencial rol de conocedor de los distintos contextos que rodean al menor, y teniendo en cuenta su perfil integrador, dinámico, flexible y socializador, así como su capacidad y preparación profesional adecuada para la detección de necesidades y el diseño de nuevas estrategias de prevención e intervención en el marco educativo. La incorporación de la figura del Educador Social a los centros educativos se hace aún más acuciante por los nuevos retos que se presentan como el caso del alumnado inmigrante. En este sentido, la última parte de este trabajo recoge una serie de posibles actuaciones que abarcan la intervención socioeducativa con estos menores, desde el acompañamiento, el asesoramiento y la mediación con la familia, hasta el apoyo al equipo directivo del centro escolar al que acuden, el apoyo al equipo de los profesores tutores, así como la coordinación con los profesionales de Servicios Sociales y otros organismos similares. Todo ello con la finalidad de contribuir a la integración y normalización de los menores inmigrantes en su medio escolar.

Palabras clave: Educador social, escuela, inmigración, intervención

Fecha de recepción: 28-10-12. Fecha de aceptación: 15-12-12.

1. LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL MARCO ESCOLAR

Partimos de la concepción de la institución escolar como comunidad y comunitaria, ya que forma su propia comunidad de personas (docentes, discentes y familias) en un contexto comunitario (vecindad, municipio, sociedad). En este sentido la escuela constituye parte fundamental del entramado social, no es ajena a la problemática de las sociedades modernas que desemboca unas veces, en situaciones extremas, en la anomía, y otras en situaciones de marginación individual y grupal (Chozas, 2003). La relación

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

entre el marco escolar y la sociedad debe ser estrecha, teniendo que colaborar ambos, en nuestra opinión, en sentar las bases para hacer a los futuros ciudadanos seres críticos, cívicos, etc. siendo conscientes de que la sociedad, como todo elemento vivo, es cambiante con un ritmo acelerado que tiene repercusiones en la escuela, y por tanto genera en ella dificultades en la adaptación a los mismos.

Desde esta perspectiva, la educación como refiere Touriñan (2007) debe ser entendida como una experiencia personal de participación y por tanto como una vía de acción ciudadana, que tenga en cuenta la vertiente pedagógica y de responsabilidad social y jurídica. La educación es un derecho constitucional que precisa poner en marcha nuevos mecanismos que se basan en estrategias educativas que adapte el proceso formativo a las nuevas necesidades y que no se interese sólo por la mera transmisión de conocimientos como venimos refiriendo. La pretensión de la educación no es sólo instruir, sino también socializar y ayudar a la solución pero mucho más que la simple escolaridad” (Fernández Enguita 1998:230). Y para ello, la educación incluye, además de la instrucción, los principios propios de la socialización, basados en la transmisión de valores morales tales como la solidaridad, la participación, la igualdad, la justicia, etc., facilitando así una convivencia intercultural. Como señala Rogers (1973) la educación es el resultado de una interacción entre los factores educativos y los factores de socialización. Tomando como punto de partida esta concepción de la educación, la escuela no puede, o mejor dicho, no debería constituirse exclusivamente por docentes, sino que demanda de la integración de nuevas figuras de intervención educativa que incidan más directamente en el complejo proceso socializador. Se requiere, en definitiva, de otros perfiles profesionales, entre los que se encuentra el educador social, para dar respuesta a los nuevos retos educativos.

Por otra parte, los diversos conflictos que se manifiestan en las instituciones escolares, el deterioro de la relación escuela-familia, el fracaso y abandono escolar, el modelo de transición demográfico, la diversidad del alumnado, etc., reclaman la necesidad de dar respuesta con nuevos recursos educativos desarrollando estrategias innovadoras, actuaciones preventivas y mediadoras dentro de la escuela. Lejos de ello, la realidad evidencia que la escuela no está preparada para ocuparse de aquellos niños que están en “situación de riesgo”, en primer lugar, porque tiene carencias en términos de tiempo,

medios, así como profesionales especializados en relación con las diferentes problemáticas que se les presenta a este colectivo, y en segundo, porque en ésta prima más el cumplimiento de exigencias curriculares establecidas por el sistema (Ortega, 2005), a pesar de que en ella, se dan situaciones de conflicto, derivadas de la convivencia, que van más allá, de la mera instrucción y que es incapaz de solucionar (Petrus, 2004).

Todo lo expuesto debería impulsar a los políticos de la educación a repensar las eficacia de las medidas educativas actuales, y dotar a los centros escolares de nuevos recursos, siendo la Educación Social uno de ellos como figura profesional más especializada en el ámbito social. Según el Real Decreto 1420/1991 que establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social dicha figura profesional puede actuar en el campo de acción sociocultural y socioeducativo. En este sentido, tiene gran interés la propuesta del “Libro Verde” del MEC: Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate, que indica la necesidad de garantizar la presencia en la escuela de otros profesionales del ámbito socioeducativo, como los Educadores Sociales, aceptando así que la educación no es competencia exclusiva de la escuela y experimentando modos flexibles que permitan que la educación escolar y la educación social se relacionen y trabajen conjuntamente. Dicho esto la incorporación de la figura del Educador Social no debe permanecer al margen del quehacer educativo-social. Así, la Educación Social se convierte no tanto en un servicio sino en un derecho social (García Molina, 2003).

Hablamos pues, de una Educación Social que socialice e integre, y, a la vez, ayude a través de estrategias pedagógicas a evitar situaciones de riesgo, dificultad o conflicto social del alumnado haciendo hincapié en la socialización e integración de los mismos, resaltando el papel de la escuela como un agente socializador privilegiado. Así, las Comunidades Autónomas de Castilla La Mancha, Extremadura y Andalucía han sido pioneras en integrar la figura del Educador Social, dentro de los equipos docentes de sus centros educativos, como profesionales reconocidos realizando la contratación directamente desde la administración. Otras comunidades como Cataluña, Ceuta, Melilla, Aragón y las Islas Baleares están reflexionando en torno a esta posibilidad, al tiempo que están valorando su eficacia en algunos de los centros experimentales. Por

otro lado, existen otras experiencias con dicha figura profesional, que realizan su actividad laboral a través de empresas privadas, en convenio y colaboración con los Ayuntamientos, Servicios Sociales, propios de los centros escolares, etc., como es el caso de Zaragoza, a través del Proyecto de Integración de Espacios Escolares, del Servicio Municipal de la Juventud del Ayuntamiento de Zaragoza, Euskadi a través de Comunidades de Aprendizaje en el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, Las Islas Baleares desde los Ayuntamientos en convenio con la Consejería de Educación, Galicia a través del Proyecto Dorna de la Asociación Abondou y finalmente Cataluña con Proyectos Generales y Proyectos Específicos a través de Servicios Sociales.

2. ANALISIS DE LA SITUACIÓN ESCOLAR DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES

La necesidad de estudiar la presencia de la población inmigrante en las escuelas se pone de manifiesto en la mayor parte de las investigaciones y trabajos dedicados al “nuevo alumnado”, especialmente después de comprobar estadísticamente el aumento paulatino que ha experimentado esta población en los distintos niveles educativos obligatorios, y la ausencia de estudios concretos a nivel estatal en relación con la evolución y demografía de este colectivo, que permitan indagar y profundizar acerca de la envergadura de éste fenómeno (García, Rubio y Bouchara, 2008). De cualquier manera, desde el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 2007) se ha desarrollado en los últimos años algunas aproximaciones globales donde se presenta una visión panorámica del proceso de incorporación al Sistema Educativo Español del alumnado extranjero. De las aportaciones realizadas cabe mencionar, en primer lugar, el aumento progresivo del alumnado inmigrante en las aulas en todos los niveles educativos obligatorios, especialmente en Primaria, y posterior descenso una vez que se avanza en los niveles educativos secundarios no obligatorios. No obstante, en el cómputo global de todas las Enseñanzas de Régimen General no universitarias el alumnado extranjero representa el 8,35%, con una cuantía total de 591.560 alumnos³ respecto a un total de 7.081.682 alumnos. En segundo lugar, en lo que respecta al lugar

de procedencia, el grupo más numeroso lo forman alumnos procedentes de América del Sur, fundamentalmente de Ecuador (95.644), seguidos del alumnado procedente de África, especialmente de Marruecos (90.955).

De la misma manera, el Informe del Defensor del Pueblo (2003) sobre la escolarización del alumnado inmigrante en nuestro país alerta de este crecimiento, señalando que el fenómeno se encuentra claramente percibido en diversas esferas de nuestra sociedad, y consecuentemente, en nuestros centros escolares. Algo que a priori no debe despertar la voz de alarma, pues demográficamente se evidencia que el número de menores inmigrantes actúa como paliativo del descenso de la población autóctona en este sector, está siendo objeto de polémica. En definitiva, el incremento del número de alumnos extranjeros, en general, y más concretamente del procedente de Marruecos, actúa como contrapartida a la disminución del número de alumnos españoles en el sistema educativo no universitario (Pérez, Álvarez y Chuliá, 2004), evitando la reubicación del alumnado y cierre de aulas en algunos centros.

Respecto la procedencia del alumnado inmigrante, cabe señalar que se ha experimentado, en la última década, una mayor diversidad. De modo que en los últimos años, con el crecimiento de escolares extranjeros, la tendencia en la procedencia se muestra a favor de los procedentes de América Central y del Sur, así como de Europa del Este (Capellán de Toro, 2003). En un análisis más pormenorizado de las procedencias, el Colectivo IOÉ (2002b) define tres modelos básicos de la población extranjera inmigrante que establecen una relación entre la nacionalidad y sus variaciones escolares en función del género: modelo europeo-sudamericano, modelo marroquí y modelo centroamericano. En primer lugar, el modelo alumnado europeo, sudamericano y autóctono, se caracteriza por un *notable equilibrio entre los sexos* que se modula de acuerdo a las siguientes pautas. En particular, las chicas están significativamente más representadas en bachillerato (+26% entre quienes proceden de la Unión Europea y +17% en el caso de Sudamérica) y menos en formación profesional, programas de garantía social y educación especial (-24% y -4% respectivamente). El *alumnado autóctono* responde a las mismas pautas, con el único matiz de que la prevalencia de mujeres en el nivel secundario no obligatorio es menos pronunciada (+2,5%); sin



embargo, se produce la misma bifurcación por sexo entre bachillerato (más mujeres) y FP (más hombres).

El segundo modelo hace referencia al alumnado marroquí, y se caracteriza por la mayor proporción de alumnos del sexo masculino y está representado por los originarios de tres países de mayoría islámica: Marruecos, Argelia y Paquistán. El alumnado de procedencia marroquí, que suponía el 24,1% de todos los extranjeros y extranjeras en el curso 1999-2000, presenta un grado de masculinización muy acusado (+24,8% en el conjunto de la escolaridad no universitaria), tasa que tiende a *incrementarse* a medida que se avanza en el nivel escolar: 10% en Infantil, 17% en Primaria, 36% en Secundaria y 47% en Bachillerato-Formación Profesional. Por otra parte, la bifurcación que se produce en el ciclo superior (más chicas en Bachillerato, muchos más chicos en F.P.) se corresponde con la pauta general del modelo europeo. Aparte del caso marroquí, sólo hay otros dos colectivos del alumnado inmigrante que responden al modelo de masculinización: el argelino y el paquistaní.

El modelo centroamericano es el contrapunto del anterior y se caracteriza por la mayor feminización de su alumnado en general y de forma más pronunciada en el ciclo secundario no obligatorio, prevaleciendo en los originarios de República Dominicana (quinto país por el número de matrículas extranjeras en el curso de referencia, después de Marruecos, Alemania, Reino Unido y Colombia) y de algunos otros países con menor presencia de efectivos escolares como Cuba y Brasil.

Otro aspecto a considerar es el relativo a la marginación y “guetización” que se genera como consecuencia de la concentración de alumnado inmigrante dentro de los centros públicos a diferencia de los centros concertados. En este sentido el análisis exploratorio llevado a cabo por Carrasco (2003) pone de manifiesto cómo los centros concertados de manera general, seleccionan al alumnado con un perfil socioeconómico y cultural muy determinado y por tanto, tratan de eliminar al alumnado que implique desarrollar programas y procesos de aprendizaje con un mayor coste para su centro, produciéndose lo que Bonal (2002) denomina dualización del sistema. La dualización es el resultado de la acción de una política social que traza líneas divisorias entre los integrados que

disfrutan de servicios públicos de calidad, o bien los adquieren en el mercado, y los excluidos que, en cambio, reciben la peor atención por parte del Estado (Valiente, 2008). Esto ahonda en las diferencias entre escuelas y dificulta considerablemente, el reto de alcanzar la equidad educativa. Así, el Consejo escolar Vasco (2005) señala el carácter multifactorial de este fenómeno de concentración de alumnado inmigrante en nuestras aulas, haciendo referencia a distintos factores que se retroalimentan tales como socio-económicos, espacio-residencial, administrativos, y étnico-cultural.

De esta manera, la presencia de este colectivo inmigrante en nuestros centros educativos, así como su concentración, supone abrir “un debate público y por tanto político, en general planteado como un problema de primer orden”, ya que el art. 27.1 de la Constitución española establece el derecho no sólo a recibir una mejor educación sino una educación igual. Por otra parte, dicha concentración escolar y más específicamente aquella que genera la segregación y por tanto la “guetización” escolar, contradice los principios de cohesión social, integración escolar y social recogidos en la misma. A su vez, la adaptación a la presencia de este importante número de alumnos inmigrantes plantea una serie de desafíos al sistema escolar. Algunos de estos retos han sido recogidos en los párrafos siguientes (Ortiz, 2010).

Con carácter general, como venimos señalando a lo largo del artículo, las aulas y centros escolares, tienen que incorporar una mayor diversidad de lenguas maternas, condicionamientos culturales y conocimientos, que generan nuevas competencias curriculares y capacidades docentes y por tanto, nuevas estrategias de intervención para consensuar y establecer lazos de unión entre las familias y comunidades inmigrantes (Martínez, 2008). Lo mismo sucede, con las capacidades académicas del alumnado inmigrante en relación a los aprendizajes escolares. De esta manera, el estudio PISA de la OCDE (2009) constata el aumento de la población estudiantil inmigrante, pasando de un 2% en 2000 a un 9,5% en 2009, así como el peso negativo que presenta este alumnado en cuanto a los resultados de comprensión lectora, mientras que los estudiantes nativos (españoles) obtienen una puntuación de 488, más cerca de la media de la OCDE; los inmigrantes se quedan en 430. Hay que destacar en este sentido que estos resultados recogidos, como es de suponer, dependen del nivel socioeconómico y de la lengua que se habla en la familia del alumno inmigrante. También influyen la

estrategia educativa y de integración de cada país, así como la existencia de programas de apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante (Stanat y Christensen, 2006). Por otro lado, resaltar que en algunos países los alumnos de origen inmigrante de segunda generación, obtienen peores resultados escolares que los de primera generación, lo que indicaría que la fracción social puede agravarse con el tiempo (Schleiser, 2005).

Asimismo, el informe realizado por Mikael Luciak para el European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) denominado “Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union” (2004) permite extraer conclusiones en relación a todo lo expuesto, incorporando nuevos datos acerca de prácticas discriminatorias en la Unión Europea, destacando los diversos aspectos que están influyendo en que nuestro sistema escolar no esté dando respuestas acordes a las necesidades de este alumnado inmigrante. Entre estos factores se alude a condicionantes relativos a la escolarización de estos menores en niveles inferiores a los que les corresponde, influyendo de manera negativa en su adecuado proceso de desarrollo posterior. Igualmente, se da una tendencia a escolarizarlos en centros profesionales y técnicos en mayor medida que en centros educativos superiores, se producen concentraciones de este alumnado en centros educativos ubicados en barrios periféricos y de atención preferente por parte de instituciones como Servicios Sociales lo que en nuestra opinión, ya les etiqueta y genera la “guetización” antes descrita. En general, son centros donde se dan condicionantes de absentismo, fracaso escolar y por consiguiente el abandono temprano de los centros escolares por parte de este alumnado con un índice más elevado que en los autóctonos. Finalmente, se recoge la existencia de mayor discriminación entre éstos menores debido a sus dificultades en la adquisición de competencias académicas, obteniendo peores resultados dentro del aula que los autóctonos y el agravante de las mismas, con el paso a los niveles superiores y con su posterior incorporación al mundo laboral y por tanto a la adquisición de un primer empleo. El informe concluye que a pesar de los diferentes mecanismos y estrategias de intervención, así como de la incorporación de programas de apoyo dentro de las aulas para paliar estas desigualdades entre el alumnado autóctono y extranjero, las diferencias siguen existiendo. Todo ello, pone de manifiesto cómo la educación de estos jóvenes, se ve afectada por todos los condicionantes antes descritos, y cómo éstos influyen de

manera negativa en su rendimiento académico a corto y largo plazo Ernesto Milá, (2011).

Otro aspecto a considerar como factor decisivo en la integración/normalización de este colectivo, es el dominio de la lengua de enseñanza que entendemos, es una condición fundamental del éxito escolar. En el caso de España (CEAPA, 2004), se constata que los alumnos no se integran en el ritmo académico del centro por desconocimiento del idioma. El alumnado inmigrante, al no entender el idioma, tiende a aislarse y, en muchos casos, a no manifestar su situación de desconcierto, para no molestar o evitar sentirse ridículos por no hablar bien el idioma (Etxeberria y Elozegi, 2010). De igual manera, el idioma puede ser también una barrera entre las familias inmigrantes y los centros escolares y dificultar a su vez la ayuda de los padres a sus hijos. Al respecto, el Informe del Defensor del Pueblo (2003) indica que los padres y madres inmigrantes son partidarios por una casi unánime mayoría (97,3%) de que sus hijos e hijas conserven la lengua y costumbres familiares, pero que también aprendan la de acogida, lo que constata claramente una opinión generalizada a favor de una integración social y educativa respetuosa con la diversidad lingüística y cultural.

Las diversas investigaciones llevadas a cabo en países con larga tradición en la acogida de alumnado inmigrante, así como algunos de los escasos trabajos desarrollados en nuestro país, nos muestran la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua y, ligado a ello, en qué medida el fracaso escolar afecta a este colectivo. El entorno educativo, la estructura del sistema educativo y la forma en que los colegios y los profesores se relacionan con estos alumnos, pero también la presión de los compañeros, ejercen del mismo modo una gran influencia. Así, se evidencia que el alumnado inmigrante tiende a obtener mejores resultados cuando sus compañeros de clase dominan el idioma de acogida y tienen grandes aspiraciones educativas (Huguet y Navarro, 2006).

A partir de todo lo dicho anteriormente, las recomendaciones que podemos extraer de los estudios que hemos examinado, se sintetizan de la siguiente manera: prioridad absoluta al aprendizaje real de la lengua o lenguas de la escuela a través de programas bien elaborados y a largo plazo que permitan conseguir el objetivo propuesto,

incorporación de la lengua familiar en el currículum escolar, mejorar la formación del profesorado, ofrecer más recursos para la educación con alumnado inmigrante, más investigaciones para comprender mejor los mecanismos por los cuales este alumnado obtiene peores resultados académicos, revisar los procedimientos por los que este colectivo acude en mayor medida a programas de educación especial, revisar la legislación específica de cada país para evitar la marginación y por tanto la exclusión social de los inmigrantes, incorporación de un código antidiscriminatorio y antirracista que implique a los alumnos, profesores y personal educativo, desarrollar auténticos programas educativos interculturales al objeto de favorecer la integración y la adecuada convivencia del alumnado, desarrollar programas para facilitar el acceso a niveles educativos superiores de aquellos colectivos más vulnerables como es el alumnado inmigrantes y en definitiva fomentar el potencial humano y las buenas actitudes que este alumnado presenta en relación a su motivación, expectativas y sentimientos hacia la escuela (Etxeberria y otros, 2009).

3. POSIBLES ACTUACIONES DEL EDUCADOR SOCIAL CON EL ALUMNADO INMIGRANTE

Ante la creciente incorporación del alumnado inmigrante a los distintos sistemas educativos de la Unión Europea, los centros escolares europeos deben tener presente en su gestión, que en ellos se encuentran alumnos procedentes de diferentes culturas que tienen que integrarse en un marco de convivencia común y experimentar la diversidad no como un obstáculo sino como un enriquecimiento. Por este motivo, es preciso desarrollar un conjunto de medidas de atención al alumnado inmigrante y a sus familias que traten de favorecer, por una parte, la integración de este tipo de alumnado en los centros docentes y, por otra, facilitar la tarea a los profesionales del campo de la educación (De Haro, 2005).

La acogida del alumnado y de sus familiares en la escuela es una cuestión relevante debido a todo lo que ésta implica en el proceso de escolarización; especialmente en el caso de los alumnos que presentan dificultades propias o familiares para comprender,

adaptarse y moverse en un sistema educativo que no se conoce lo suficiente. El objetivo de un plan de acogida es la organización de las intervenciones educativas orientadas a que el alumnado y las familias se adapten al centro educativo. Además, debería tener en cuenta actuaciones para que el centro educativo -organización, profesorado, conozca y adapte las diferentes situaciones familiares del alumnado, sea o no de origen inmigrante (Palaudàrias y Garreta, 2008).

En este sentido, la Educación Social por un lado, es dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura, y de la vida social y sus individuos; y por otro, prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social (Ortega Esteban, 2004). Desde esta vertiente, los Educadores y Educadoras Sociales como agentes de la acción e intervención social dentro de la Escuela, pueden ofrecer los soportes y mecanismos de apoyo que garanticen un proceso de integración escolar de los menores inmigrantes, soportes que en muchas ocasiones no se pueden garantizar desde nuestros centros escolares.

Ya hemos constatado que uno de los principales aspectos que debe recoger un plan de intervención para la integración del alumnado inmigrante debe pasar por tener en cuenta la adquisición real de ambas lenguas, la de origen y la autóctona. Así como, desarrollar estrategias para luchar contra el incremento del fracaso escolar de estos escolares y de su rendimiento académico y por consiguiente mejorar sus expectativas y aspiraciones para que aumente su escolarización en los centros de Educación Superior (Etxeberria y Elosegí, 2007).

Como venimos refiriendo a lo largo de este artículo, la competencia en la lengua en que los alumnos inmigrantes reciben la enseñanza, representa el obstáculo principal para alcanzar el éxito escolar (Stanat, 2005) y por ello debe ser tenido en cuenta como una de las principales problemáticas a resolver en el momento de llevar un proceso educativo con este colectivo. El análisis de los resultados recogidos anteriormente en el Informe PISA indican que es fundamental garantizar la consecución de las suficientes competencias en la lengua de instrucción, dado que estas habilidades han demostrado tener un gran impacto en el éxito escolar. Sin embargo, y por muy contradictorio que parezca, tal y como se recoge en el Informe elaborado por Stanat, y Christensen, (2006),

la mayoría de los países analizados no contemplan medidas especiales de apoyo o refuerzo lingüístico para este alumnado.

De manera más específica en Murcia, contamos con el estudio de Gómez (2003) donde se describe una caracterización cuantitativa del proceso de escolarización de alumnado inmigrante extranjero y su distribución territorial, constatando situaciones como la siguiente: (...) *una segunda generación de alumnos y alumnas (hijos de inmigrantes extranjeros) nacidos en la Región de Murcia (...) obligarán a cambios en la educación compensatoria, donde no será necesario hacer hincapié en la adquisición de la competencia lingüística, sino en otras medidas de apoyo e integración* (Gómez, 2003: 120).

Desde esta vertiente entendemos que será necesario, en un primer momento, identificar las necesidades, motivaciones, expectativas y dificultades de estos destinatarios, de manera que podamos responder coherentemente y contribuir a la mejora de la calidad de servicios que dentro del marco escolar se precisa, rentabilizando al máximo las intervenciones de los Educadores y Educadoras Sociales, considerando que dichas actuaciones deben centrarse en cinco áreas que a continuación detallamos teniendo en cuenta el Proyecto del Servicio de Apoyo y Refuerzo escolar para la Integración y Normalización escolar de inmigrantes de la Concejalía de Sanidad y Servicios Sociales del Excmo. Ayuntamiento de Murcia 2008/2009:

A. Intervención socioeducativa con menores inmigrantes

Ofrecer respuestas socioeducativas a los menores inmigrantes requiere abarcar una serie de actuaciones complementarias entre sí, guiadas por unos objetivos alcanzables y ajustados a las necesidades y carencias detectadas en cada caso. Para ello, se debe comenzar por la identificación del perfil de los menores que según los estudios e investigaciones antes descritas, se caracterizan por dificultades idiomáticas patentes, choque y confrontación cultural que se manifiesta en situaciones de desorientación en determinadas pautas de conducta, obstáculos evidentes para un proceso de normalización escolar y consecuentemente social, relación de temor con el profesor,

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

actitudes muy defensivas, baja autoestima, desconfianza y recelo hacia lo que le rodea, escasa capacidad para exteriorizar pensamientos y sentimientos, escasa capacidad para poner en práctica sus habilidades sociales, etc. (CIDE,2006).

En definitiva, se trata de una serie de obstáculos que el Educador debe abordar a través del diseño y ejecución de un plan de trabajo en coordinación con el equipo directivo y los profesionales del centro escolar. En nuestra opinión, la acción debe centrarse en un primer momento, en el apoyo y refuerzo idiomático, ya que éste será un elemento facilitador en nuestra intervención, y que puede obstaculizar su proceso de comunicación y desarrollo y por tanto su proceso de normalización escolar. Se trata de establecer y diseñar un plan de trabajo individualizado, así como de las consiguientes adaptaciones curriculares.

Por otra parte, con la finalidad de paliar la susceptibilidad de los menores y evitar posibles conflictos interculturales se deben emplear herramientas metodológicas con contenidos referidos a técnicas y recursos pedagógicos, con el objetivo de cambiar actitudes, eliminar prejuicios y estereotipos y promover el conocimiento y el reconocimiento de las diversas procedencias del alumnado del centro escolar. Para ello, consideramos que se pueden planificar las actividades a través de dos vías. La primera, introduciendo actuaciones relacionadas con las peculiaridades de la cultura autóctona, como aspectos tradicionales, festivos, códigos de comunicación (evitando malas interpretaciones), fomentando y compartiendo valores y habilidades sociales. Y la segunda, sensibilizando al alumnado acerca del fenómeno de la inmigración, ofreciendo a los menores inmigrantes la posibilidad de ser los propios protagonistas y promotores de transmitir sus peculiaridades culturales al resto de sus compañeros de aula.

Diseñar y desarrollar estrategias de trabajo, orientadas a modular y reducir el impacto que puede tener la pérdida de identidad y de raíces de algunos alumnos inmigrantes, crear hábitos de trabajo en casa, potenciar la participación de estos menores en espacios y recursos sociocomunitarios especializados en infancia, adolescencia y juventud, existentes en sus barrios de referencia, será otra alternativa al trabajo educativo con este colectivo. Para ello, creemos que es preciso identificar metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para el logro de los objetivos definidos y propuestos

para este colectivo, así como la elección de los instrumentos de evaluación más adecuados, que nos aporten nuevos datos que reformulen nuestras actuaciones hacia proyectos y estrategias innovadoras que nos hagan evolucionar y no anquilosarnos en el trabajo con estos menores.

B. Acompañamiento, asesoramiento y mediación con la familia

Romper con la tradición heredada del modelo de relación casi inexistente entre el profesor y la familia, en lo que respecta a algunas procedencias de origen como es el caso de la marroquí, creemos que es un desafío más para el Educador Social. En este sentido, la aproximación de los padres al centro escolar es el objetivo principal, de manera que las familias de estos menores se impliquen desde el primer momento en la dinámica y en el proceso escolar de sus hijos/as. Para ello, el acompañamiento inicial de la familia al centro escolar es fundamental, comenzando así el proceso, posibilitando el acceso de la información del centro a los padres y a la inversa, haciendo hincapié en la importancia del marco escolar como espacio de participación y expresión de las familias.

En un segundo momento de la intervención, creemos que sería necesario un asesoramiento de la familia en todo aquello relacionado con los procedimientos escolares en relación a la tramitación de becas, plazos de escolarización, ayudas de comedor, ayudas de libros texto y material escolar, transporte, etc. En definitiva, se trata de informar a las familias sobre el protocolo a seguir para la solicitud de los distintos servicios y recursos que ofrece el centro educativo, potenciando como ya hemos señalado, la implicación de las familias en la dinámica del contexto escolar (inicio del curso, consejo escolar, APA, actividades escolares y extraescolares, reuniones, fiestas, excursiones...) y para ello sería conveniente crear también un espacio de punto de encuentro (1 ó 2 horas semanales) entre profesores y familias, con el objetivo de convertir la relación puntual en una relación periódica y sistemática, donde la presencia del Educador Social irá disminuyendo en función de la evolución de la relación entre ambas partes.

Por último, la mediación puede ampliarse también para los posibles conflictos que puedan surgir entre la familia y los diferentes profesionales del centro. Se trata en definitiva de una mediación entre partes, de la consecución del consenso y el diálogo entre todos los implicados en el proceso educativo de los menores. Para ello, Informar a los padres de estos menores a través de circulares sobre el plan de trabajo que se va a seguir con sus hijos/as, incidencias, salidas, etc, podrá también mejorar la comunicación y aumentar su grado de confianza facilitando así su implicación en la planificación y desarrollo de algunas actividades del centro de manera gradual. Por otra parte, y si el horario escolar y/o extraescolar lo permite, sería conveniente crear una escuela de padres para tratar distintas temáticas en relación con roles parentales, planificación y organización familiar y doméstica, educación para la salud, gestión y tramitación de documentos, etc., profundizando siempre en aquellos aspectos que pueden facilitar su integración social en la sociedad de acogida.

C. Apoyo al equipo directivo del centro escolar

En lo que respecta a la coordinación con el equipo directivo creemos que es un pilar esencial en las actuaciones de los Educadores Sociales en los centros educativos. Se trata de apoyar y asesorar a la dirección del centro en todo aquello relacionado con las familias inmigrantes; situación socioeconómica, y/o familiar, vivienda, aspectos socioculturales, dificultades detectadas, información sobre cambio de domicilio, nuevas incorporaciones de alumnos al centro, valoración del caso de cada menor, etc. En definitiva, se trata de facilitar la comunicación entre las familias y el equipo directivo y crear un clima de confianza entre ambas partes. Este soporte de apoyo al equipo directivo puede dinamizarse proponiendo actuaciones interculturales en el centro, promoviendo un espacio de intercambio de información y experiencias similares con otros centros escolares, o bien desarrollando cursos de formación continua que proporcionen tanto a los directivos como a los propios profesores-tutores, herramientas de conocimiento de la realidad y de los fenómenos sociales. El contenido a tratar en dicha formación, creemos que puede versar en relación a aspectos antropológicos, psicológicos, sociológicos y económicos de la inmigración, modelos de intervención

socioeducativa, educación intercultural, estrategias de trabajo colaborativo, complementariedad multiprofesional, programas interculturales integrados por escuela, familia y comunidad, etc. Dinamizar el trabajo directivo, facilitando en todo momento estrategias para la reflexión y el análisis sobre el trabajo realizado por los profesionales del centro en materia de alumnos inmigrantes, es otro reto que debe abordar el Educador Social desde esta dimensión.

Así, las funciones del Educador Social se centrarán en coordinar y dinamizar las reuniones conjuntas del Equipo directivo con los profesores tutores y emitir informes periódicos en relación al grado de evolución del alumnado inmigrante. De esta manera, se orientará a los directivos en el proceso de escolarización de los menores en base a su nivel psicoevolutivo y no en función de su dominio del idioma para evitar repercusiones negativas en cuanto a la autoestima de los mismos y en el rendimiento académico y en el proceso de normalización escolar.

Por otra parte, tratará de potenciar y consolidar la figura del Educador Social como agente receptor de las nuevas incorporaciones de alumnos al centro para la realización del estudio de la familia, etc, en coordinación con los profesionales técnicos de Servicios a la Comunidad, y el equipo directivo.

D. Apoyo al equipo de los profesores tutores

Otro de los pilares de la intervención de los Educadores Sociales, en nuestra opinión, es el apoyo a los profesores tutores al objeto de facilitarles estrategias de acción, identificación de necesidades, elección de objetivos, contenidos y metodologías coherentes con los principios de la educación intercultural. Para ello, es preciso realizar una evaluación inicial de manera rigurosa que permita adecuar el plan de actuación individualizado con estos menores a sus necesidades detectadas. En este sentido, el Educador Social facilitará herramientas pedagógicas al profesorado para una mejor comprensión del proceso de trabajo con su alumnado, orientándoles y asesorándoles acerca de aquellas cuestiones de índole étnica y cultural que incidan en el proceso de adaptación del menor al marco escolar, así como acerca del sistema educativo del país



de origen, de las características familiares, de la situación socioeconómica de la familia, vivienda, etc. En definitiva, de todo aquello que puede repercutir directa e indirectamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del menor. Para ello será esencial apoyar la labor educativa dentro del aula, a través de proceso de refuerzo escolar en aquellos casos que se necesite, empleando para ello el horario escolar en determinadas asignaturas que conlleven una menor carga lectiva tales como educación física, música, etc.

A modo de resumen, creemos que la comunicación con los profesores tutores debe articularse en espacios de coordinación, con los profesores de compensatoria, con el departamento de orientación y los profesionales técnicos de servicios a la comunidad, de manera que la toma de decisiones sea un proceso conjunto y consensuando, haciendo a todos los implicados, partícipes en el proceso de integración y normalización escolar de los menores. Esta coordinación requiere una estrecha comunicación sobre la actuación socioeducativa, así como para la evolución del plan de trabajo individualizado con cada uno de los menores.

E. Coordinación con los Servicios Sociales y otros organismos similares

La incorporación de esta dimensión resulta importante para la prevención de situaciones futuras de marginación y exclusión social, teniendo en cuenta que la población diana son menores, que se encuentran en situación de vulnerabilidad y en continuo proceso de desarrollo. De ahí que consideremos en este apartado la necesidad de establecer un espacio de colaboración interinstitucional que se realice de manera continuada. Así la información a los servicios sociales de la zona de actuación acerca de la situación familiar de estos menores, en aquellos casos que se requiera, como alternativas y recursos de apoyo a los mismos, consideramos que es otra actuación de cara a mejorar y por tanto prevenir posibles situaciones de desprotección social. En este caso, el educador social debe transmitir las dificultades y necesidades que pueden presentar las familias de los alumnos inmigrantes (prevención del absentismo y abandono escolar) y sobre todo en el caso de detectar situaciones de riesgo de los mismos, derivando y



poniendo en conocimiento de los profesionales técnicos adecuados la información pertinente y manteniendo contactos con otras instituciones en materia de protección de menores si así se precisa. Facilitar la comunicación entre los profesionales de los Servicios Sociales y las familias de los menores será otra prioridad a desarrollar, sistematizando para ello espacios periódicos de coordinación con los servicios sociales, acompañando a las familias en la primera entrevista con los profesionales de los Servicios Sociales. En definitiva, se trata de relacionar y consensuar las actuaciones de todos los agentes que intervienen de manera directa e indirecta en el proceso de desarrollo y de evolución de estos menores.

Bibliografía y referencias.

- American Sociological Association. (2011). ver Ernesto Milá, (2011). <http://www.asanet.org/>
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, nº 64 (3), 3-35
- Capellán de Toro, L. (2003). *La escolarización de población extranjera en Andalucía. Evolución cuantitativa del fenómeno y reflexiones para el diseño de políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Antropología y Trabajo Social. Universidad de Granada
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnicoculturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- CEAPA (2004). *Encuentro sobre población inmigrante y su relación con el ámbito escolar*. Madrid, 27 y 28 de noviembre de 2004. Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos. Documento fotocopiado.
- Chozas Martín, A. (2003). El educador social en las instituciones educativas: Expectativas y tareas. En García Molina (Coord.) (2003). *De nuevo, la educación social*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). (2007). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.



- (2003a). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2002). *Boletín de Temas Educativos*, 11.
- (2003b). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1992-2003). *Boletín de Temas Educativos*, 12.
- (2002). *Evolución y situación del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2001)*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

Colectivo IOÉ, (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero: Distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63-68.

- (2002a). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- (2002b). *Explotación de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.

Concejalía de Sanidad y Servicios Sociales del Ayuntamiento de Murcia, (2008/2009). *Servicio de Apoyo y Refuerzo escolar para la Integración y normalización escolar de inmigrantes curso 2008/2009*.

Consejo Escolar de Euskadi. (2005). *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV*. Vitoria-Gasteiz.

De Haro, R. (2005). Escolarización e integración social de los alumnos inmigrantes en la Región de Murcia. *Anales de Historia Contemporánea*, 21, 81-94.

Defensor del Pueblo, (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*.

Ernesto Milá, (2011). Realidad Social en España. *Revista Digital*. Informe de American Sociological Association, p. 28.

Etxeberria, F. y Elozegi, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.

- (2007). *Enseñanza de lenguas con inmigrantes. Investigación financiada por la Universidad del País Vasco. Investigación no publicada*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidad e Investigación.

Etxeberria, F. y otros. (2009). *Competencias interculturales del profesorado ante el alumnado inmigrante. Proyecto de Cooperación Transfronterizo*. Euskadi-Aquitaine.

Fernández Enguita, M. (1998). Autonomía profesional, organización flexible y escuela-red. En García Molina (Coord.) (2003). *De nuevo, la educación social*. Madrid: Editorial Dykinson.

García Castaño, F.J.; Rubio Gómez, M.; Bouchara, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de educación*, 34, enero-abril, 23-60.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, son y ética en Educación Social*. Barcelona: Gedisa.



- Gómez, J.M., 2003. Inmigración y escolarización en la región de Murcia. *Papeles de Geografía*, 37, 105-134.
- Huguet, A., Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18 (2), 117-126.
- Libro Verde, (2008). Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE. Bruselas, 3.7. COM 423.
- Luciak, M. (2004). Documenting Discrimination and Integration in 15 Member
- Martínez, Y. (2008). Tendencias 21. *Revista electrónica de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Cultural*. 3, octubre de 2008.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (2007). *PISA 2006. Informe español*. Madrid: MEC
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- OCDE. (2009). *Informe PISA. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*.
- Ortega Esteban, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. *Revista de educación*, nº 336, 111-127
- (2004). *Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro*. I CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA SOCIAL. XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. 8-10 de noviembre 2004, Santiago de Chile. Clase Inaugural.
- Ortiz, M. (2010) Ineficacia de las medidas para garantizar la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (3).
- Palauàrias, J.M. y Garreta, J. (2008). La acogida del alumno de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 4, 9-78.
- Pérez Díaz, V.; Álvarez-Miranda, B. y Chuliá, E. (2004). *La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Petrus, A. (2004). Educación social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, segunda época, 87-110.
- Rogers, C. (1973). *Libertad para aprender*. Buenos Aires: Paidós.
- Schleiser, A. (2005). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. En De Polanco, J. (Coord). (2006). *Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA, XX Semana Monográfica de la educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Stanat, P. (2005). La influencia del origen inmigrante en el rendimiento de los alumnos: resultados de las investigaciones nacionales e internacionales. En De Polanco, J.



- (Coord). (2006). *Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA, XX Semana Monográfica de la educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Stanat, P. y Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OCDE.
- States of the European Union European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC)*. . Luxemburgo: Comunidades Europeas.
- Touriñan, J.M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.
- (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, 59 (2-3), 261-311.
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrantes en Cataluña (2001-2006). *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 12, 2. Universidad de Granada.

