

Internacionalización y educación intercultural en la universidad: un programa en acción

MIGUEL A. SANTOS REGO

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación y
Director del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE),
Universidad de Santiago de Compostela, España

MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO

Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación,
Universidad de Santiago de Compostela, España

1. Introducción: pensando en la universidad como marco de educación intercultural

En la última década, conforme a las transformaciones sociales y los apreciables cambios demográficos experimentados por nuestra sociedad, influidos, sobre todo, por el auge de los flujos migratorios de entrada en la Unión Europea y, concretamente, en España, se ha puesto gran hincapié en el tratamiento educativo de la diversidad cultural, tanto dentro como fuera de la institución escolar (Santos Rego y Pérez, 2001).

A este asunto vienen dedicando gran atención los organismos nacionales (a través de sus políticas públicas en los planos educativo y social) y también los supranacionales, ejemplificados por el Parlamento Europeo, la UNESCO y aún la misma OCDE, sin mencionar ahora la pléyade de grandes agencias, consorcios y fundaciones que, con Informes y Anuarios de notorio alcance mediático contribuyen a poner de relieve la enorme importancia de tomar en serio un tema que alcanza a todos, y que a todos conviene gestionar con prestancia política y responsabilidad cívica dentro de la esfera pública de la sociedad civil (Banks y Banks, 1995; Coulby, Gundara y Jones, 1997). Preparar ciudadanos globales para una sociedad civil global está otorgando, *hic et nunc*, propósito social de envergadura al mensaje sobre la imprescindible cooperación intercultural.

Hemos de reconocer, pues, que la diversidad cultural exige, de nuestro actual y recompuesto tejido social, respuestas a tiempo sobre la base de educar para un cambio de perspectiva acerca de los “otros” y de “nosotros mismos”, pensando la identidad en términos vinculares y reconceptualizando de paso los enfoques y las prácticas hegemónicas en los espacios conformadores de la vida pública, en cuyo ámbito las instituciones educativas ocupan lugar preferente, e incluso preferido. Es por ello que el foco de la educación intencional para la participación en la sociedad civil global ha de trascender como sea la exclusión moral que alimenta el etnocentrismo y los nacionalismos más radicales. Es entonces cuando la educación en y para los derechos humanos se convierte en vehículo de educación y cooperación intercultural (Gervilla, 2002; Reardon, 2003).

No ha de extrañar, entonces, que por doquier se reclame más y mejor formación del profesorado, teniendo en cuenta, además, las necesidades derivadas de un considerable “shock cultural”, el que se ha venido detectando en no pocos centros educativos a medida que en su discurrir cotidiano se han hecho notar aspectos y factores sobrevenidos, a saber, la introducción de nuevas tecnologías, aumento de la conflictividad escolar y la crecida de la inmigración en el entorno de los propios centros. Ante el nuevo panorama, las escasas dinámicas adaptativas han hecho aflorar estados de incertidumbre y perplejidad, cuando no de indefensión ante las carencias instrumentales y las disminuidas disposiciones para el afrontamiento situacional y el reclamo organizado de otras respuestas a las convencionales.

Al menos en parte, la ingente cantidad de proyectos y programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, activados en los últimos tiempos, junto a una mayor atención de las políticas locales al fenómeno de la multi/interculturalidad, han permitido mejorar las expectativas de progresiva asociación entre este tema y el de la improrrogable educación para la ciudadanía a nuestro alrededor (cfr. Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003). No obstante, seguimos ávidos de resultados capaces de inyectar más optimismo que el emanado de un enfoque exclusivamente basado en la celebración de cursos puntuales de formación del profesorado (cfr. Campbell, 2000; Jordán *et al.*, 2004). Al mismo tiempo, el respeto por la diversidad cultural ha de alcanzar también a la misma formación o, en su caso, acreditación de profesores con variedad étnico-cultural en origen (ver Cruickshank, 2004).

Ahora bien, la conveniencia de pensar y de hacer una educación más intercultural no se ha detenido a la puerta de las escuelas primarias o de los liceos donde se lleva a cabo la enseñanza secundaria. También en la educación superior ha ido calando una idea de mayor sensibilización hacia la diversidad cultural, presente no sólo en la sociedad sino en sus mismas aulas. Tradicional ha sido en los Campus la acogida de profesores y, sobre todo, de estudiantes procedentes de otros países (próximos y lejanos), de igual o muy distinto registro idiomático, aportando maneras diferentes de representar la realidad, enriqueciendo las relaciones interpersonales y mostrando estilos o estrategias de aprendizaje no siempre coincidentes con las usuales en un contexto dado.

Dicho con brevedad, la apertura y el intercambio de docentes y discentes ha puesto de manifiesto las posibilidades de seguir haciendo de las universidades espacios privilegiados para el diálogo, la búsqueda de soluciones a los conflictos y la convivencia intercultural. Lo que aún falta es el convencimiento generalizado de que así como es preciso enseñar conocimiento y destrezas pedagógicas a los profesores de enseñanza infantil, primaria y secundaria, también ha de hacerse lo mismo en la educación superior. Quienes escribimos trabajamos en una institución que, después de todo, hace algo más que enseñanza e investigación. También es una comunidad y, como tal, una entidad cultural (Santos Rego *et al.*, 2000, 2001; Vogel, 2001).

2. Universidad y formación para un mundo global

En las últimas décadas, la flexibilidad cuando no la ambigüedad de las fronteras se ha extendido también al terreno universitario, mucho más volcado que antaño al resto del mundo. A los clásicos programas educativos en el extranjero (*education abroad programs*), muy comunes en las universidades norteamericanas, y moderadamente emulados por instituciones europeas, le está sucediendo un apreciable énfasis en la transnacionalización, esto es, el deseo de convertirse en agencias educativas globales. Es bien conocida al

respecto la tendencia sostenida de algunas universidades importantes a abrir delegaciones u oficinas propias en otros países, ya sea en el mismo o en otro continente.

Lo que se pone de manifiesto, por tanto, es más que evidente: las universidades han entrado en fase de abierta competición por la conquista del espacio global. Y donde más se nota es en la oferta frenética que hacen, por todos los medios a su alcance, tanto las universidades como un todo como, particularmente, las grandes escuelas profesionales en campos diversos, aunque destacando la dirección de empresas o las mismas ingenierías (Ong, 2004). Naturalmente, tal dinámica exportadora comporta alegatos a favor de una ciudadanía flexible, con carga de valores y modos de representar la realidad que se alinea tanto con las oportunidades como con los riesgos culturales.

Hemos de aceptar, entonces, que la universidad tiene una misión cívica que cumplir. Por ello, igualmente aceptaremos que la educación universitaria ha de tener, siguiendo la perspectiva de Bara (2004), un carácter integral y situado. Integral, porque hemos de formar profesionales y ciudadanos a un tiempo. Y situado, porque toda propuesta ha de concretarse en un contexto, en situaciones reales donde se pueda desarrollar de forma conjunta entre los participantes el sentido y la pertinencia de los contenidos que se enseñan y se aprenden.

No hemos de perder de vista tampoco las demandas competenciales de formación para un mundo global, cuya expresión manifiesta en el marco universitario apunta a la internacionalización, estrategia de calidad y progreso sostenido en la era de la información digitalizada. Sin una activa participación en redes de conocimiento, las universidades se anquilosan culturalmente, amén de reducir su competitividad y prestigio ante la comunidad, mermando incluso el gradiente motivacional de sus recursos humanos (de los que – también en la universidad– depende todo cambio curricular) y el cultivo de habilidades generadoras de valor añadido para los académicos y para la institución como tal.

En ese sentido, como tiene manifestado Vogel (2001), las universidades podrían diseñar y llevar a cabo, sin demasiado problema, más ‘experiencias de vida internacional’ sin salir de su demarcación territorial. Una buena estrategia de internacionalización debería traducirse siempre en una suerte de cosmopolitismo doméstico intracampus. La presencia de profesores y alumnos de otros países, con lenguas, estilos de pensamiento y modos de vida dispares, favorece una dinámica de mayor comunicación intercultural, en absoluto reducible a la actividad de aula, sino extensible a la convivencia cotidiana entre individuos de variados registros etno-biográficos.

Ahora y aquí, ya no es ingenuo plantear una educación de tipo global e internacional, que prepare a nuestros alumnos universitarios para acceder a un conocimiento, desarrollar unas destrezas y favorecer unas actitudes que vayan bien con el mundo reticular en el que vivimos.

Desde una perspectiva de educación global, un currículo relevante es el que ayuda a que los alumnos universitarios sean capaces de examinar cuestiones sociales de amplio espectro desde diferentes puntos de vista. Esto es algo que puede ayudarles en la adquisición de una nueva identidad, siempre complementaria a la que ya poseen, independientemente del rasgo o factor que cada uno priorice en su marco de identificación personal (orientación étnica, nacional, religiosa, de género, etc.). Es ahora, cuando se necesita que la educación universitaria empiece a afrontar, sistemática y seriamente, el desafío de educar para ir a más en la conformación de una identidad humana global, que ha de basarse en el conocimiento de la diversidad y de las relaciones integrales que unen los destinos de todas las personas en el mundo.

Por más que educación multi/intercultural y educación global/internacional se hayan desarrollado como campos de estudio separados, es claro que son muchos los aspectos que los conectan y las metas que los vinculan, entre ellas las que siguen (ver Morey, 2000; McFadden *et al.*, 1997):

- a) La promoción de la equidad y de la justicia social.
- b) La mejora de las relaciones intergrupales y la promoción de competencias interculturales.
- c) La reducción de prejuicios, estereotipos y procesos discriminatorios.
- d) La adquisición e impartición de conocimientos sobre diversidad humana.
- e) La adquisición de conocimiento para la conciencia cultural sobre la propia cultura y sobre otras.
- f) El desarrollo de destrezas relacionadas con la comprensión crítica de los procesos de construcción del conocimiento.

Se trata de enfoques que, en cualquier caso, ponen en algún aprieto a un paradigma cultural de occidente favorable a la universalidad del conocimiento y, por tanto, remiso al reconocimiento de los límites de la objetividad. Lo que cuenta, a medio y largo plazo, es si los alumnos conocen y entienden el mundo desde epistemologías no necesariamente coincidentes, y si son conscientes o no de que su forma de ver la realidad afecta a sus creencias, valores, actitudes y conductas. El desafío llama, naturalmente, a cambio sistémico en el entramado universitario (ver Morey y Kitano, 1997; Morey, 2000), cuya utilidad social, tanto en el caso de individuos y colectivos inmigrantes, como en general, será mayor o menor “en función de la calidad de una relación humana que permita la comprensión de la variedad cultural, de su potencial crítico y su capacidad de predicción teórica” (Sanromán, 1998, pp. 269-270).

Más temprano que tarde tendremos, pues, que redefinir los currícula universitarios, al objeto de explicitar mejor las estrategias de aprendizaje de los alumnos, junto a las destrezas básicas o fundamentales como garantía de su preparación profesional y de su competencia cívica para manejar adecuadamente su vida, ayudando a los demás en lo mismo, en un contexto donde el mestizaje cotiza al alza y en el que la habilitación social se comprende también al lado de coordenadas crecientemente interculturales. Creemos que la construcción de un espacio europeo de educación superior es una vía pletórica de buenos augurios.

No estaría nada mal, por lo tanto, pensar en proyectos de cooperación intercultural en la educación superior, con capacidad de reforzar perspectivas globales en la misma formación de los profesores, para que hagamos gala de un mayor tacto y crezcamos en sensibilidad ante las dificultades de los demás, empezando por nuestros propios alumnos y siguiendo por nuestros colegas.

Aunque no abunden, tampoco se puede decir que nos movamos en el desierto de las ideas al respecto. Ahí están, por ejemplo, los casos del *International Institute on Peace Education* (IIPE), que viene funcionando, desde 1982, en el neoyorquino *Teachers College* de la Universidad de Columbia, fuente de numerosas redes y proyectos alrededor del mundo. En Europa, entre otras, habría que mencionar la iniciativa de formación del profesorado y desarrollo curricular que se ha dado en llamar EURED. Funcionando como consorcio universitario, este proyecto ha conseguido elaborar un contenido y un marco conceptual comunes en el terreno de la paz y los derechos humanos para un panorama tan complejo y diverso como el que tenemos en esta parte del planeta. Y en España no sería justo dejar de aludir, aunque no se hayan centrado tanto en la enseñanza universitaria, a los interesantes programas educativos para el desarrollo de la tolerancia, con

apropiado énfasis en la conexión educación intercultural-aprendizaje cooperativo, diseñados, desarrollados y evaluados por un equipo de la Universidad Complutense a cargo de una reconocida investigadora (ver Díaz-Aguado, 2003).

Lo que deseamos hacer en este trabajo es un ejercicio de pedagogía universitaria en la órbita de ese desarrollo intercultural que recomendamos desde una orientación ética, cargada de valores morales, imprescindible en la labor de nuestras instituciones, pero que no aborrece de otra más estratégicamente volcada al crecimiento epistémico. El ejercicio ha tomado forma de ensayo que opera, empíricamente hablando, sobre un programa de factura novedosa en el concierto europeo de las instituciones de educación superior.

3. Los fundamentos de un programa de educación intercultural en la universidad

En la Universidad de Santiago de Compostela (USC) se viene desarrollando desde el año 1999 el Programa “Tribus Ibéricas” como un claro ejemplo de la importante labor de innovación en el ámbito social que una institución de educación superior puede realizar. Tal Programa, que inicialmente estuvo centrado en las músicas de raíz en la Península Ibérica, adopta un nuevo rumbo en el curso 2003-04 ante el importante incremento de la población inmigrante en Galicia, fundamentalmente originaria de países iberoamericanos. No es de otra manera como emerge la necesidad de programar actuaciones que faciliten la convivencia multicultural y la tolerancia, garantizando el desarrollo de valores culturales que eviten la aparición de cualquier signo de exclusión del inmigrante en la sociedad gallega. Por otra parte, la política exterior de la Universidad compostelana ha potenciado el establecimiento de relaciones con sus homólogas latinoamericanas, propiciando una significativa presencia de estudiantes de dichas universidades en Santiago e incluso desarrollando estudios e investigaciones sobre distintas dimensiones de aquella realidad social, económica y educativa. En febrero de 2004 la USC fue la anfitriona de la Conferencia Iberoamericana de Rectores y Responsables de Relaciones Internacionales de la que emanó un documento –Declaración de Compostela– en el que las universidades representadas se comprometían a contribuir a la construcción del Espacio Común de Educación Superior Unión Europea-América Latina-Caribe a través de la cooperación iberoamericana. A esta situación han contribuido, sin duda, los programas de intercambio emanados de las Conferencias Iberoamericanas y de la relación entre Europa y los países de América Latina.

Pero la vinculación entre la USC y los países latinoamericanos, hoy parece que favorecida por la inmigración, se remonta a otros tiempos definidos por la emigración gallega transoceánica. Un ejemplo de este intercambio es la fundación de la Biblioteca América en 1904, gracias a la labor de Gumersindo Busto, un emigrante compostelano en Argentina, que trabajó denodadamente con el ánimo de conectar las realidades culturales de las dos orillas del Atlántico. Quizás podamos ver en este proyecto un primer aldabonazo a favor de una caminata educativa de corte intercultural en nuestro contexto universitario.

Con estos antecedentes, pero también con una nueva realidad sociocultural, se presenta en el curso académico 2003-04 el V Ciclo Tribus Ibéricas, titulado en esta ocasión “Las Nuevas Tribus Iberoamericanas”, con la idea de desarrollar un programa interdisciplinario, completando la formación con actividades que

abordarían desde distintos ámbitos el desarrollo de la comunicación cultural con Iberoamérica, los flujos y reflujos socioculturales en ambas direcciones y la problemática de la inmigración.

En su diseño se hablaba no sólo de los objetivos que se pretendían alcanzar y de las acciones a desarrollar, sino también del contexto en el que se llevaría a cabo y de las características de sus destinatarios, ya que ambas variables pueden condicionar cualquier posibilidad de éxito. Por eso, en aquel momento, partíamos de siete premisas básicas:

- a) Ser un programa abierto a toda la comunidad universitaria, entendido como acción de extensión educativa y cultural.
- b) Ser un programa interdisciplinario que aborde desde diferentes ámbitos la diversidad cultural.
- c) Combinar diversas perspectivas, formatos docentes y prácticas representacionales en su puesta en escena.
- d) Reconocer el programa como actividad formativa, e incluso instructiva, en el currículum (crédito/s de libre configuración).
- e) Incentivar la implicación de alumnas y alumnos de todas las grandes áreas y, especialmente, de aquellas materias y ámbitos académicos más sensibles al aprovechamiento de la diversidad cultural en el mundo actual.
- f) Activación espacio-temporal flexible en el curso académico.
- g) Ligar el programa al desarrollo de competencias cívicas en los alumnos y a su participación en programas de servicio a la comunidad.

Finalmente, proyectamos un programa estructurado en dos grandes núcleos en los que confluyen dos de las líneas básicas de la política cultural de una universidad, esto es, la formación y la difusión. Uno de esos núcleos tenía un carácter formativo-académico, con cinco sesiones en torno a otros tantos centros de interés cultural, y un eje común: la posibilidad de su proyección transversal e interactiva en la comunicación entre los participantes, independientemente del papel a jugar en cada sesión. El otro núcleo se orientó de modo lúdico-musical, con su epicentro situado en la celebración del mismo número de conciertos didácticos.

4. Valoración general del programa

El V Ciclo de Tribus Ibéricas se desarrolló en la Universidad de Santiago de Compostela, concretamente en su Campus de la ciudad compostelana, a lo largo del curso académico 2003-04 con la participación de cien alumnos matriculados en el programa formativo. Esto implicaba la obligatoriedad de asistir a los conciertos didácticos programados, abiertos a toda la comunidad.

Todos coincidimos en que el diseño y el desarrollo de un programa debe culminar con su evaluación por parte de la población a quien va destinado. Con esta idea, al finalizar la última sesión perteneciente a cada uno de los núcleos ya referidos (formativo-académico y lúdico-musical¹), los alumnos debían cubrir un pequeño

¹ En este caso concreto, la evaluación se realizará en el cuarto de los conciertos, y no en el último como había sido previsto, debido a problemas derivados de la organización.

cuestionario –con catorce ítems– de evaluación general del Programa. El instrumento fue cumplimentado por 56 alumnos, lo que representa justo el 56% de los estudiantes matriculados.

4.1. Perfil del alumnado participante

Conocer las características básicas de los alumnos que participan en este Programa nos permitirá analizar mejor sus motivaciones para implicarse en actividades de este tipo, y ajustar los contenidos de programaciones futuras. En buena medida, los rasgos definitorios de la muestra de alumnos están influenciados por dos condicionantes: la población objeto del Programa, sólo alumnos de 1.º y 2.º ciclo, y las características de la propia Universidad.

El primer aspecto que debemos tener en cuenta es la edad de los alumnos. Como era previsible, el 41,1% de ellos son jóvenes entre 18 y 21 años, la mitad (50%) se encuentra en el tramo 22-25 y sólo un 8,9% pertenece a la franja 26-29 años. Estos porcentajes son congruentes con el período de edad que abarca la realización de los estudios universitarios y también, como veremos más adelante, con el curso en el que están matriculados en sus respectivas Facultades y Escuelas Universitarias.

Una amplísima mayoría de estos universitarios son mujeres, concretamente el 87,5%, mientras que los chicos participaron en mucha menor medida (12,5%). Estos datos pueden explicarse desde la realidad que se muestra en nuestras aulas, donde la presencia del alumnado femenino supera claramente al masculino. Así nos lo confirman las estadísticas de la institución académica para el curso 2003-04: el 64,4% de los alumnos matriculados en los dos campus de la Universidad de Santiago de Compostela son mujeres y sólo el 35,6% restante son hombres.

También interesa saber en un programa de estas características las áreas de conocimiento y, más concretamente, las titulaciones que atraen a los directamente interesados en el mismo. Muchas veces tenemos la creencia de que programas así están demasiado orientados según las teóricas preferencias de los alumnos de Humanidades y Ciencias Sociales, con mucho menos atractivo si los alumnos tienen otra preferencia académica o incluso intelectual.

Pues bien, incluso confirmando la tendencia que habíamos previsto, esto es, que los alumnos proceden mayoritariamente de Humanidades (destacando las titulaciones de Filología Gallega y de Historia del Arte) y de Ciencias Sociales, con la mayor representación estudiantil situada en Educación Social y en Ciencias Políticas, no debemos olvidar la amplia representación alcanzada por el área de Ciencias Experimentales, sobre todo de Biología y de Ingeniería Química y Matemáticas. Por último, el 5,4% de participantes se sumaron desde Ciencias de la Salud, particularmente desde la licenciatura en Medicina. Sin embargo, no se matricularon estudiantes de las titulaciones englobadas en el área Tecnológica, posiblemente debido a la menor presencia de este macroámbito cognoscitivo en el Campus de Compostela, ya que de la docena de títulos correspondientes a las enseñanzas técnicas que imparte la Universidad, sólo dos corresponden al mencionado Campus (Ingeniería Química e Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

Entre las causas de la menor participación de determinadas áreas en este programa tenemos que considerar tres aspectos interrelacionados:

- a) La propia estructuración del programa con actividades a lo largo de todo el año y la asistencia obligatoria de los alumnos.
- b) Los planes de estudios de las titulaciones que obligan a los alumnos a permanecer en horario continuado en sus respectivos centros para completar una jornada lectiva tanto teórica como práctica.
- c) Las titulaciones que se ofertan desde cada área de conocimiento en la USC, con una clara dominancia de las que se incluyen en las Ciencias Sociales y Jurídicas (22 licenciaturas y diplomaturas) y Humanidades (17 licenciaturas).

Más de la mitad de los alumnos (67,2%) que asistieron a las diferentes sesiones y actividades del programa están cursando tercer y cuarto curso de sus respectivas titulaciones. Los alumnos de 5.º curso suponen el 18,2% de los participantes, mientras que los matriculados en primero y segundo sólo conforman el 14,5% del total de la muestra. Es obvio que los alumnos con mayor experiencia en la Universidad son los que más demandan este tipo de programas.

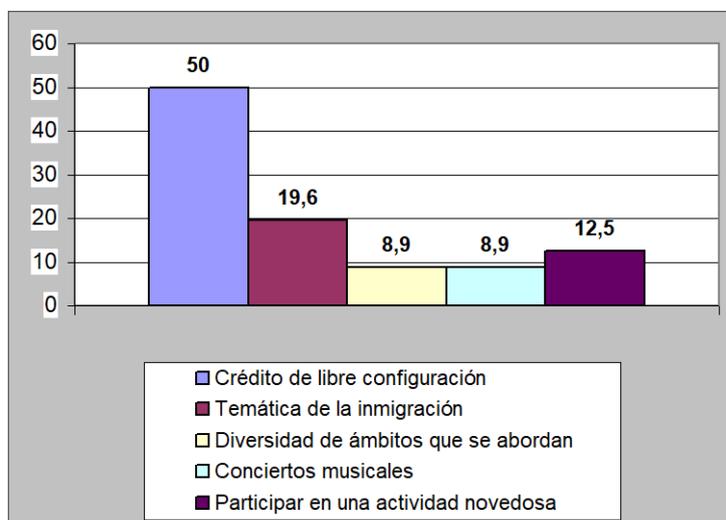
Cuando se les preguntó en que ámbito les gustaría trabajar al finalizar sus estudios, un 33,9% situaron sus preferencias en la educación o en la enseñanza, seguidos de aquellos que desearían encauzar su futuro hacia la empresa privada (16,1%). Por lo tanto, estos dos ámbitos aglutinan, en la práctica, las prioridades de la mitad de los encuestados. Otras opciones señaladas, con porcentajes importantes, fueron la investigación (10,7%) y la administración pública y la salud, ambas con un 8,9%.

Parece que aquellos alumnos que quieren dedicarse a la enseñanza son los que reclaman en mayor medida programas como el que nos ocupa, mostrándose más sensibles a una nueva realidad socio-cultural. Esto concuerda, además, con la preocupación de maestros y profesores en las escuelas de Galicia, los cuales están pidiendo más formación en aras a una mejor atención a los alumnos procedentes de familias inmigrantes.

Como en cualquier programa educativo, pero todavía más tratándose de un programa de extensión cultural, con énfasis en la sensibilización intercultural, nos interesaba conocer los motivos que inducen a que estos alumnos, con unas características diversamente concretas, deseen participar en actividades con tan singular orientación universitaria.

El principal motivo esgrimido por los estudiantes a la hora de matricularse en el programa fue (50%), el crédito de libre configuración (reconocimiento académico de la actividad como 30 horas de formación) que otorga la propia institución una vez finalizado y superado el curso. Sólo un 19,6% afirman haberse matriculado impulsados por el interés de la temática, seguidos por el 12,5% de aquellos que tuvieron en cuenta la posibilidad de participar en una actividad novedosa. Por último, casi un nueve por ciento (el 8,9% para ser exactos) señalan como razón de su participación la diversidad de las cuestiones abordadas y también la paralela oferta de conciertos musicales (ver gráfica 1).

GRÁFICA 1
Motivo para matricularse en el Programa



Lo primero que debemos subrayar es que la mitad de la muestra no considera fundamental la concesión de un crédito de libre configuración para animar su participación, situando en la temática que se aborda, o en la propia actividad el epicentro de su interés. La concesión de créditos por la participación en actividades culturales es un tema que lleva a una cierta controversia en el propio seno de la Universidad. Para algunos, este tipo de actividades no debería estar limitado o hipotecado por la posibilidad de concesión de créditos, sino más bien ser libres y espontáneas. Por nuestro lado, creemos que, efectivamente, la participación en actividades culturales no debe estar mediada por ningún señuelo crediticio, pero sí que debe estar apoyada académicamente por la institución, en clara consonancia con lo que se está promulgando desde la Convergencia Europea puesto que, como se defiende en ese marco, a lo que aspiramos es a la formación integral del alumno universitario. Y por ello hablamos de un tipo de actividades que deberían estar reconocidas en el currículum académico de la enseñanza universitaria.

En segundo lugar, consideramos que los alumnos que señalan como principal motivación el crédito de libre configuración, esconden tras su afirmación otro tipo de razones. La participación en un programa anual tan estructurado y prefijado como el que estamos narrando sólo conlleva la concesión de un único crédito que, para ser otorgado, implica necesariamente ahondar en la carga de compromisos a los que el alumno ha de hacer frente. Téngase en cuenta, sin ir más lejos, el proceso de ajuste de fechas a resolver con pronta eficacia, cuando no les sería difícil el logro de ese mismo crédito implicándose en otro tipo de actividad.

En tercer lugar, la estructura del programa permite su apertura al resto de la comunidad universitaria por medio de los conciertos didácticos, más genéricamente orientados a la difusión cultural, pues no es posible conseguir con la mera asistencia ningún tipo de reconocimiento académico al carecer de la necesaria formalización instructiva.

4.2. Evaluación del programa

Como ya adelantamos, el V Ciclo de Tribus Ibéricas estuvo compuesto de dos subprogramas con objetivos y destinatarios diferenciados. De un lado, el Programa de Conciertos 'Las nuevas Tribus

Iberoamericanas', con su epicentro situado en un ciclo de conciertos didácticos y abierto a toda la comunidad; y de otro, el Programa Académico "La Inmigración y la Representación de la Diversidad Cultural desde Galicia", dirigido exclusivamente a los alumnos matriculados y que incluía a su vez el programa de conciertos. La evaluación de los dos subprogramas correspondió a los estudiantes que participaron en las diferentes sesiones formativas y en los conciertos programados.

A) *El Programa Académico*

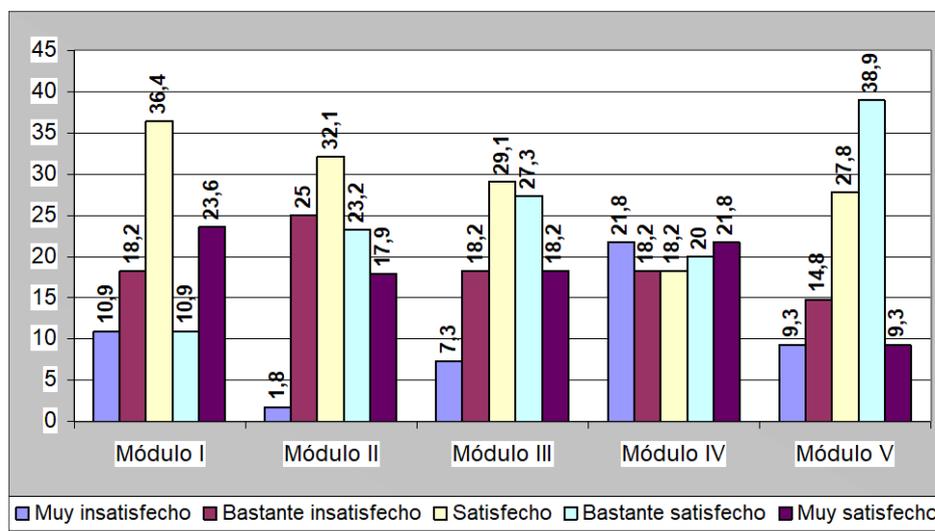
Este Programa se estructuró en cinco módulos de contenidos que abordaron diferentes perspectivas de la inmigración como exponente de la diversidad cultural. En este sentido, se les pidió a los alumnos que expresasen su grado de satisfacción respecto a cada uno de ellos.

Los resultados muestran que, a nivel global, la valoración es muy positiva. De modo más concreto, el módulo V titulado *La emigración gallega y la fotografía de ida y vuelta*, el último del ciclo, fue el mejor valorado por los estudiantes, ya que el 76% de los encuestados se sitúan en una valoración que va desde "satisfecho" a "muy satisfecho", siendo el módulo IV *La pintura y la expresión de la diversidad cultural desde Galicia* el que en el marco de esta evaluación positiva alcanza un menor porcentaje en estos dos valores de la escala (60%).

La valoración que los alumnos de la USC hacen de estos dos módulos nos motiva, a estas alturas del discurso, a hacer una breve reflexión sobre el trasfondo de tal evaluación. En el programa expositivo de la Universidad, la fotografía ocupa un lugar muy destacado acaparando la atención del colectivo más joven de la comunidad universitaria, por lo que no extraña la familiaridad de nuestros estudiantes con los precursores de la fotografía en Galicia y con las nuevas tendencias de este arte. Por lo que atañe al caso concreto de la pintura, es cierto que nuestra educación artística no fue debidamente atendida en el currículo escolar, por lo que no es de extrañar que los estudiantes carezcan de recursos básicos para analizar e interpretar este tipo de lenguajes, que incluso consideran alejados de sus intereses.

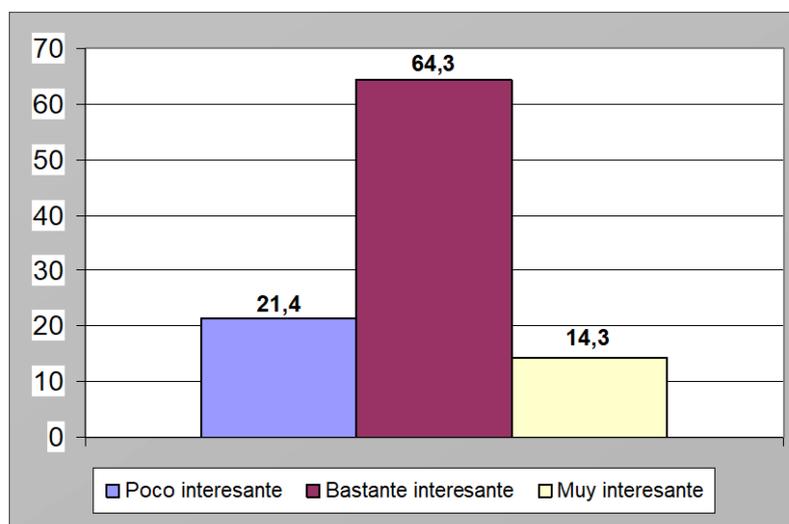
Si hacemos un análisis módulo a módulo, las respuestas indican que el primero, dedicado a *La música de los inmigrantes en Galicia*, es objeto de valoración positiva por parte de un 70,9% de los encuestados y sólo un 29,1% hacen una evaluación negativa. Tenemos que decir que este módulo fue reforzado con el programa de conciertos didácticos. Los porcentajes son similares para el módulo II (*Literatura e inmigración. Los gallegos en América*), que evalúan positivamente el 73,2% de la muestra y negativamente el 26,8%. Respecto al módulo III (*Cine e inmigración en la sociedad actual*), un 74,5% de los participantes se situó en los valores más positivos de la escala, esto es, "satisfecho" a "muy satisfecho", mientras que un 25,5% enmarcan sus respuestas en los polos contrarios ("muy insatisfecho" y "bastante insatisfecho") (ver gráfica 2).

GRÁFICA 2
Grado de satisfacción respecto a los módulos del Programa Académico



Complementariamente, los alumnos valoran globalmente el programa académico desarrollado como bastante o muy interesante (78,6%). Sólo el 21,4% afirma que la actividad diseñada les resultó poco interesante (ver gráfica 3).

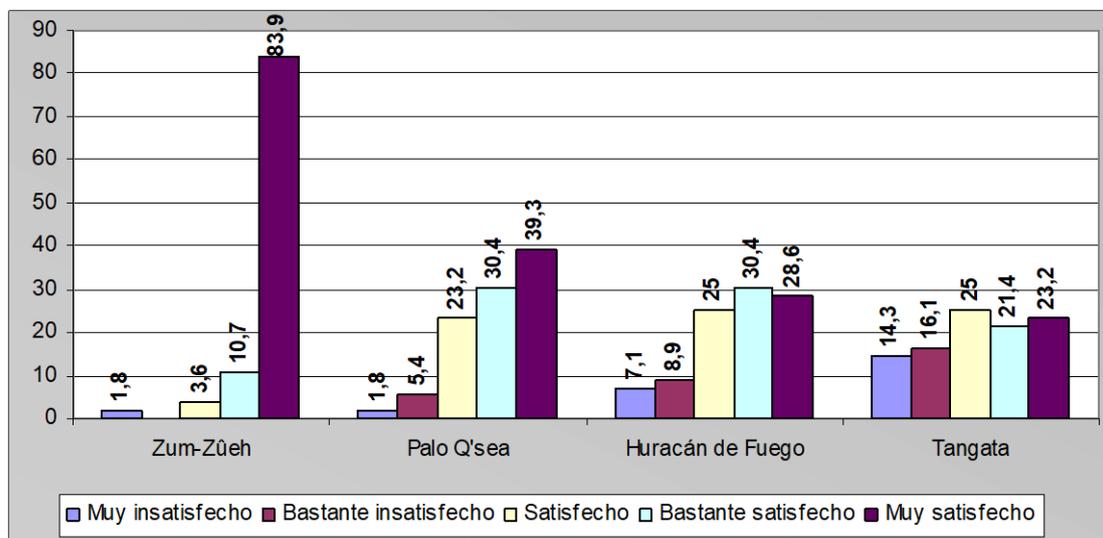
GRÁFICA 3
Valoración general del Programa Académico



B) El Programa de Conciertos Didácticos

Asimismo, se les pidió a los estudiantes que valorasen su grado de satisfacción respecto a la parte del Programa más relacionado con la música, concretamente, las cuatro actuaciones (son cinco realmente) programadas de grupos residentes en nuestro país pero originarios de Brasil, Colombia, Venezuela y Uruguay (ver gráfica 4).

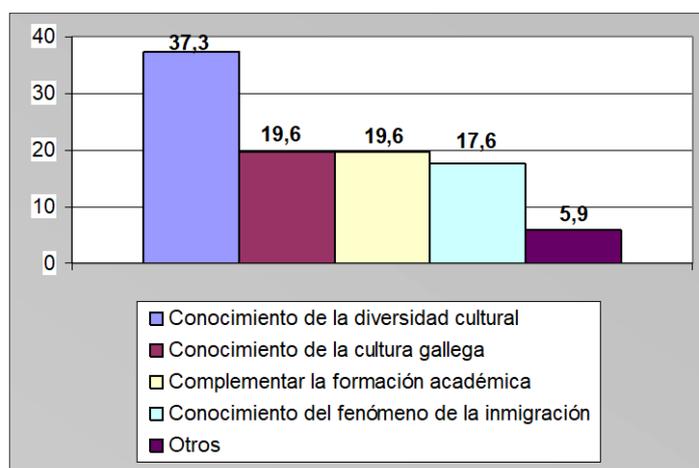
GRÁFICA 4
Grado de satisfacción respecto al Programa de Conciertos



El primer concierto, el del grupo brasileño residente en Madrid *Zum-Zùeh*, obtuvo una valoración positiva por parte de casi la totalidad de los alumnos (98,2%) y tan sólo un 1,8% declaró sentirse “muy insatisfecho” con su actuación, indicando los resultados que este grupo fue el que tuvo la mejor acogida entre los matriculados en el Programa. Le sigue, en esta misma dirección, el grupo colombiano *Palo Q'sea* afincado en Cataluña, ya que el 93% de los asistentes afirman sentirse satisfechos o muy satisfechos con la actuación de estos músicos. En el caso del grupo *Huracán de Fuego* integrado por inmigrantes venezolanos que viven en la capital de España, un 84% manifestó su satisfacción y un 16% mostró una valoración negativa. Por su parte, los ritmos de Uruguay, a cargo del grupo *Tangata*, que desarrolla su actividad en Galicia, fueron los que obtuvieron puntajes más altos en los valores negativos de la escala, ya que el porcentaje de los que muestran insatisfacción alcanza el 30,4%.

Por último, se les solicitó a los estudiantes que indicasen aquello que más pudiese haberles aportado a su formación haber participado en el V Ciclo Tribus Ibéricas. En este sentido, un 37,3% declaró que les proporcionó conocimiento de la diversidad cultural; el mismo número (19,6%) señalaron como aspectos fundamentales tanto el enriquecimiento complementario de su formación académica como el mayor conocimiento de la cultura gallega; y un 17,6% afirmaron que les permitió analizar el fenómeno de la inmigración (ver gráfica 5).

GRÁFICA 5
Contribución del V Ciclo Tribus Ibéricas para la formación



La evaluación de un programa debe espolear la reflexión, desde la propia acción, acerca de los errores cometidos o las lagunas que se hayan ido detectando. Lo que interesa es averiguar las deficiencias y apurar la introducción de los cambios que sean menester para su mejora. En este sentido, resulta de vital importancia pulsar la opinión de los principales implicados sobre la pertinencia de mantener la oferta de este programa e incluso las temáticas que pueden ser objeto de análisis en futuras ediciones.

Por más que casi un tercio de los participantes señalaran la existencia de problemas o dificultades en la información y coordinación, la práctica totalidad de ellos (98,2%), considera que la Universidad debe seguir, en el marco de su programación general, con la oferta planificada de esta acción formativa en el ámbito intercultural. Inapreciable es el número (1,8%) de los que le gustaría que desapareciera.

5. Conclusiones

El fenómeno de la inmigración diseña un nuevo escenario de acción educativa, propiciando una especial atención, desde la educación infantil a la misma educación superior, a una serie de claves ligadas a la construcción de una sociedad más intercultural, reconociendo a la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo social. Esto implica que uno de los objetivos de la educación universitaria pasa por conseguir en los alumnos un tipo de competencia (justo la que denominamos 'competencia intercultural') concebible según la conjunción de conocimientos, disposiciones, habilidades y actitudes para el encuentro o, si se prefiere, la comunicación con el 'otro'. Lo cual no será posible si no manifestamos más tacto y mejor sensibilidad pedagógica hacia el aprendizaje de los alumnos en la enseñanza universitaria.

Así pues, después del gran énfasis que se ha puesto, y que continúa, en la educación primaria y secundaria, a favor de una mejor gestión pedagógica de la diversidad cultural en las escuelas, parece llegado el turno de la educación superior. Bueno será que en esa dirección empecemos a practicar algo de lo que predicamos en la línea señalada, pero entendiendo que el tratamiento educativo de la diversidad cultural no es un gesto de corrección política, sino una necesidad de educación efectiva a estas alturas de la historia.

Por lo tanto, lo que debe pretender la universidad es una formación integral que trascienda el ámbito de la mera cualificación, para abarcar el de la competencia social, necesariamente mediada por una formación cívica de los estudiantes. No son pocos, por ello, los convencidos de que para cumplir sus funciones la institución debe potenciar una educación basada en el desarrollo de la democracia, la defensa de la paz y de los derechos humanos.

Está claro que la universidad debe contribuir activamente a la configuración de una nueva realidad social, promoviendo una política activa de educación intercultural con posibilidad de afectar la docencia, la investigación y la misma vida social. Por un lado, las aulas universitarias deben ser espacios de aprendizaje en los que no constituya una quimera aspirar al logro de las competencias que exige ser un ciudadano de y para una democracia participativa; pero sin anular la posibilidad de diseñar programas socioculturales que tengan como finalidad conocer otras realidades, además de promover la participación de la comunidad universitaria en acciones integradoras. Y por otro, nos parece que la política exterior de la institución debe reforzar el establecimiento de verdaderos marcos de colaboración e intercambio con otras universidades de todo el mundo.

El programa, diseñado y realizado en la centenaria Universidad de Santiago de Compostela, de rótulo tan poco convencional (“Tribus Ibéricas”), constituye una muestra experiencial del valor formativo que podemos conceder, en el plano de la educación superior, a unos cursos de esta naturaleza y orientación sensibilizadora hacia la interculturalidad, fortaleciendo el encuentro entre profesores y alumnos de heterogénea procedencia disciplinar con artistas, escritores o profesionales foráneos.

La combinación de perspectivas, formatos docentes y prácticas representacionales de su puesta en escena (dinámica de corte académico seguida de acto lúdico-musical), supone la suma de ingredientes que casi siempre dan como resultado un producto pedagógicamente atractivo. La evaluación realizada así lo evidencia y por ello nos permitimos recomendarlo, con este u otro diseño, según enfoque y posibilidades de cada universidad, ayudando a pensar una educación superior sin miedo al cambio de currículo y de estrategias instructivas para ir satisfaciendo, paulatina pero decididamente, las necesidades que tienen los alumnos de aprender y de saber funcionar en una sociedad culturalmente diversa.

En este mundo interconectado, las autoridades universitarias no pueden ni deben renunciar a su importante papel dinamizador en el área cultural, que tiene mucho de noble educación política en los Campus, si se perfila adecuadamente.

Con esta iniciativa compostelana no sólo se rubrica la fuerza de la universidad como clásica agencia de creación y desarrollo cultural al servicio de una comunidad, sino que tal potencia crítica termina por proyectarse en dinámica renovación de sus metas y finalidades educativas. Si la ocasión es propicia, bien merece que la aprovechemos. Para que la universidad siga fiel a su compromiso moral, de ahora y de siempre.

Creemos, pues, que las universidades deberían empezar a hacer adecuadas y pragmáticas previsiones de lo que podemos llamar una educación plena e intencionalmente intercultural, la cual puede avanzar en paralelo al fomento y desarrollo de la singular cultura institucional. Lo que propugnamos es un tipo de cooperación intercultural bien clara y perfectamente asumible desde una perspectiva práctica, esto es, operando desde la formación de grupos de educadores, y de académicos, dispuestos a emprender los esfuerzos cooperativos precisos como para idear una pedagogía y diseñar unos currícula susceptibles de ir introduciendo a los estudiantes en modos de pensar que amplían sus esquemas académicos y sus horizontes cognitivos.

Bibliografía

- BANKS, J. A., y BANKS, C. A. (Eds.) (1995): *Handbook of Research on Multicultural Education*. Nueva York, MacMillan.
- BARA, F. E. (2004): *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- CAMPBELL, A. (2000): “Cultural Diversity: Practising what we Preach in Higher Education”, en *Teaching in Higher Education*, 5, 3, pp. 373-384.
- COULBY, D.; GUNDARA, J.; y JONES, C. (Eds.) (1997): *World Yearbook of Education 97. Intercultural Education*. Londres, Kogan Page.
- CRUICKSHANK, K. (2004): “Towards Diversity in Teacher Education: Teacher Preparation of Immigrant Teachers”, en *European Journal of Teacher Education*, 27, 2, pp. 125-138.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, Pirámide.

- GARCÍA ROCA, J., y MONDANZA CANAL, G. (2002): *Jóvenes, universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria*. Madrid, Narcea.
- GERVILLA, E. (Coord.) (2002): *Globalización, inmigración y educación*. Granada, Diputación Provincial.
- JORDÁN, J. A., et al. (2004): *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid, Libros de la Catarata/MEC.
- MCFADDEN, J., et al. (1997): *Multicultural and Global Education: Guidelines for Programs in Teacher Education*. Washington, D. C., American Association of Colleges for Teacher Education.
- MOREY, A. I. (2000): "Changing Higher Education Curricula for a Global and Multicultural World", en *Higher Education in Europe*, XXV, 1, pp. 25-39.
- y KITANO, M. (Eds.) (1997): *Multicultural Course Transformation in Higher Education: A Broader Truth*. Boston, Allyn and Bacon.
- ONG, A. (2004): "Higher Learning. Educational Availability and Flexible Citizenship in Global Space", en J. A. BANKS (Ed.): *Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives*, pp. 49-70, San Francisco, Jossey-Bass.
- REARDON, B. A. (2003): *Intercultural Cooperation in Higher Education and Teacher Education*, trabajo presentado al Congreso Annual de AERA, New Orleans, USA (mimeo).
- SANROMÁN, T. (1998): "El mundo que compartimos", en J. PORTA y M. LLADONOSA (Coords.): *La universidad en el cambio de siglo*, pp. 265-270, Madrid, Alianza Editorial.
- SANTOS REGO, M. A., y LORENZO MOLEDO, M. (2003): *Inmigración y acción educativa en Galicia*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia.
- SANTOS REGO, M. A., y PÉREZ, S. (2001): "Intercultural Education in the European Union: The Spanish Case", en C. A. GRANT, y J. L. JEL (Eds.): *Global Constructions of Multicultural Education: Theories and Realities*, pp. 239-270, Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.
- SANTOS REGO, M. A., et al. (2000): "Política y universidad ante el nuevo siglo", en V. KUCHENBECKER (Org.): *Educação superior. Estudos multiculturais*, pp. 17-37, Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- (2001): "La pedagogía de la sociedad civil desde la universidad", en *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, pp. 170-191.
- VOGEL, T. (2001): "Internationalization, Interculturality, and the Role of Foreign Languages in Higher Education", en *Higher Education in Europe*, XXVI, 3, pp. 381-389.

Correo electrónico: hemicchu@usc.es