

Paula Alonso ,
Laura Varela,
Yésica Teijeiro

El valor del tiempo en los procesos educativos de integración e inclusión social

Resumen

El estudio de los tiempos educativos y sociales desde una perspectiva de inclusión social y de atención a la diversidad supone nuevos retos para la Pedagogía-Educación Social, tanto por los múltiples elementos que conforman las prácticas educativas como por la coexistencia de identidades diferenciadas. Concretamente, refiriéndonos a la población inmigrante, las acciones socioeducativas orientadas hacia la convivencia y la inclusión han de encontrar en la escuela y en los servicios sociales importantes referentes contextuales para su desarrollo. El educador o la educadora social, mediador entre la institución escolar y otras entidades del territorio, debe contribuir a la articulación armónica de la diversidad de tiempos (familiares, laborales, de ocio, etc.) y de aprendizajes.

Palabras clave

Educación social, Escuela, Inclusión social, Mediación, Migraciones, Servicios sociales

El valor del temps en els processos educatius d'integració i inclusió social

L'estudi dels temps educatius i socials des d'una perspectiva d'inclusió social i d'atenció a la diversitat suposa nous reptes per a la Pedagogia-Educació Social, tant pels múltiples elements que conformen les pràctiques educatives com per la coexistència d'identitats diferenciades. Concretament, referint-nos a la població immigrant, les accions socio-educatives orientades cap a la convivència i la inclusió han de trobar en l'escola i en els serveis socials importants referents contextuals per al seu desenvolupament. L'educador o l'educadora social, mediador entre la institució escolar i altres entitats del territori, ha de contribuir a l'articulació harmònica de la diversitat de temps (familiars, laborals, d'oci, etc.) i d'aprenentatges.

Paraules clau

Educació social, Escola, Inclusió social, Mediació, Migracions, Serveis socials

The value of time in the educational processes of integration and social inclusion

The study of educational and social time from the perspective of social inclusion and attention to diversity means new challenges for Pedagogy-Social Education, both for the many elements that forming educational practices as by the coexistence of different identities. Specifically, referring to the immigrant population, socio-educational actions oriented to the coexistence and inclusion have to find at school and social services important contextual reference for their development. The social educator, mediator between the educational institution and other territorial entities, should contribute to the harmonious articulation of time diversity (family, work, leisure, etc.) and learning.

Keywords

Mediation, Migration, School and social services, Social education, Social inclusion

Autoras: Paula Alonso Pardo, Laura Varela Crespo, Yésica Teijeiro Bóo

Título: El valor del tiempo en los procesos educativos de integración e inclusión social

Referencia: Educación Social, nº. 47, p74 p83.

Dirección profesional: Universidade de Santiago de Compostela
palonso@udc.es; laura.varela@usc.es; yesica.teijeiro@usc.es

▲ Introducción

La sociedad en la que vivimos, caracterizada según Innerarity (2009) por la aceleración generalizada y por la existencia de un fuerte inmovilismo ante los problemas sociales, está configurada por una gran diversidad de temporalidades. Tiempos de malestar y de bienestar, de diferencia e indiferencia, de disfrute individual y de vivencia colectiva, etc., van definiendo nuestros modos de ser y de relacionarnos. La falta de sincronía entre las personas, grupos, organizaciones y sistemas de bienestar está dando lugar a múltiples problemas: dificultades de conciliación de la vida familiar y laboral, incremento de las infancias *solitarias* y sin referentes familiares, ausencia de experiencias de ocio autotélicas, exclusión y aislamiento social de determinados sectores de la población, etc., que exigen una (re)lectura de la realidad desde la perspectiva temporal.



A lo largo de la historia, el tiempo ha sido entendido como un fenómeno subjetivo que varía en función de la percepción de cada persona, a la vez que se ha definido como un fenómeno objetivo y mensurable. Como afirma Trechera (2007: 21) “ya los griegos distinguían entre el *Chronos*, con el que se referían al tiempo cronológico, el reloj, y el *Kairós*, el tiempo existencial que puede ser vivido con calidad en el presente y está «preñado» de futuro”. Centrándonos en la concepción del tiempo como fenómeno subjetivo, hemos de destacar que los sujetos no operan desde marcos temporales uniformes, distinguiéndose varios niveles (Caballo y otros, 1997): el *tiempo personal*, relativo a los individuos; el *tiempo de interacción*, propio de los grupos y relaciones informales; el *tiempo institucional*, característico de las burocracias y otras organizaciones formales; y el *tiempo cíclico* (días, semanas, meses, etc.), en el plano más amplio de las manifestaciones sociales y culturales. Se trata de tiempos que se contemplan en ámbitos como el deporte, el trabajo, la educación, el ocio o los servicios sociales.

En los procesos educativos orientados a la integración e inclusión social son múltiples las personas y grupos que participan. No obstante, los argumentos que se presentan toman como ámbito de reflexión a la población inmigrante, entendiendo que el estudio de los tiempos educativos de este colectivo implica su apertura a otros significados.

En primer lugar, alude a la diversidad de ritmos de aprendizaje y de contextos en los que transcurren las prácticas educativas. Desde esta perspectiva, las personas han de constituir el principal referente y ha de reconocerse que entre los múltiples espacios de aprendizaje, la escuela y los servicios sociales juegan un papel clave, tanto por el hecho de posibilitar el contacto con los valores culturales existentes en la sociedad receptora, como por constituir importantes canales de acceso de la población inmigrante a la participación en la vida comunitaria.

En segundo lugar, significa reconocer al Otro como ciudadano, como un sujeto de derechos. Se trata de dar presencia, no sólo visibilidad a los recién llegados. Para ello, según De Lucas (2007), resulta fundamental un compro-

miso decidido por la no discriminación (en particular en el trabajo) adoptando medidas para eliminar las condiciones de explotación y precariedad. También se requiere garantizar la no vulnerabilidad o la tutela judicial efectiva de los derechos.

Migraciones: ¿flexibilizando fronteras?

Desde los inicios del siglo XXI, España ha ocupado un lugar destacado como sociedad de destino en el conjunto de los países europeos; situación que se ha ido transformando en los últimos años, con la crisis socioeconómica. Galicia -a la que nos remitimos como ejemplo, por ser nuestro contexto geográfico y humano de referencia- es un caso singular.

A partir de 2001, Galicia se convierte en un país receptor de población inmigrante que, por su idiosincrasia, presenta una especificidad de la que carece el conjunto español: la mitad de las personas que llegan poseen nacionalidad española. Señalamos dos razones: la primera, tiene que ver con la situación del orden mundial, en donde los crecientes desequilibrios generadores de desigualdad y segmentación del mercado laboral obligan a los países ricos a demandar mano de obra para empleos de baja cualificación que son ocupados por inmigrantes. De ahí surgen las migraciones Sur-Norte y la llegada a países como España y, por extensión, a Galicia. La segunda, basada en la teoría de redes, explica cómo las relaciones afectivas que la emigración gallega de mediados del pasado siglo había establecido con América Latina, situaron a Galicia en el punto de mira de muchos migrantes.

Según datos del *Instituto Galego de Estatística* (a 1 de enero de 2009), tienen fijada su residencia habitual en Galicia 106.637 personas de nacionalidad extranjera, lo que supone el 3,8% de la población gallega. El 36,6% de los extranjeros que residen en la Comunidad Autónoma pertenecen a la UE-27, siendo los más numerosos los portugueses (20.471) y los rumanos (6.463). Entre los extranjeros extracomunitarios, los ciudadanos de América del Sur suman 43.341 personas, destacando los brasileños (11.892) y los colombianos (8.791).

Además, según datos del 1 de enero de 2010 (IGE), residen en el extranjero un total de 401.068 personas de nacionalidad española, principalmente en Argentina (34,7%) y en Venezuela (10,76%).

La principal singularidad de Galicia en tanto que receptora de migrantes es la baja presencia de migración extranjera frente a la relevante presencia de migración de nacionalidad española (Martínez y Villares, 2006) y la fuerte vinculación con la migración gallega¹ (Oso, Golias y Villares, 2006). A estas migraciones se le suman otras corrientes como la portuguesa, específica de las regiones fronterizas y los flujos que acompañan la tendencia para el conjunto de España, provenientes de otros países latinoamericanos (Brasil, Colombia, Perú, etc.), así como de otros países africanos, de Asia y la Europa del Este.

En estas circunstancias, el proyecto migratorio constituye un elemento clave, anclado en planes y éstos en ilusiones. Y las ilusiones se reservan para el espacio de la mente, del imaginario. Sea como fuere la particularidad del periplo, lo que es seguro es que la migración es un asunto de familia (Terrén y Carrasco, 2007), un fuerte condicionante en la vida de los actores; existiendo dos tipos de perfil de migrante, el que migra por un tiempo y el que lo hace para siempre. No obstante, el fundamento es la consecución de una mayor calidad de vida, y si es familiar, en torno a la crianza de los hijos en un lugar que proporcione mayor estabilidad para los menores (Oso y otros, 2008).



En suma, destaca la presencia de poderosos factores macroestructurales, que certifican la diversidad existente en la realidad social y que establecen las diferencias (desigualdades) tanto a nivel intragrupal como intergrupar. Lo que está demostrado es que los recién llegados se enfrentan a un mercado de trabajo segmentado, barreras jurídicas, homologación títulos, etc., todos ellos elementos poderosos y difíciles de superar para muchas personas.

Entre la escuela y la comunidad: la función mediadora del pedagogo-educador social

Uno de los principios rectores que guían las acciones educativas encaminadas a que todas las personas formen parte activa de la sociedad es el de inclusión social. Se trata de “una actitud, un sistema de valores y creencias, y no solamente un conjunto de acciones. Este asume que la convivencia y el aprendizaje en los grupos con diferencias, en todos, es la mejor forma de beneficiar a todos y que cada uno se desarrolle con los demás. Los valores que conlleva la inclusión son: aceptación, pertenencia y comunidad, relaciones personales y coordinación entre todos los agentes intervinientes” (Madariaga, 2002: 154-155).

Una forma de garantizar la inclusión social de determinados colectivos, como pueden ser los inmigrantes, en una sociedad globalizada y caracterizada por una gran diversidad cultural, requerirá de equipos interprofesionales que vinculen actuaciones de colaboración entre las Administraciones educativas y otros servicios públicos (sanidad, servicios sociales, etc.), así como de distintas organizaciones o instituciones de iniciativa privada. Equipos interprofesionales que deberán preocuparse de garantizar una acción socioeducativa integral de la población, especialmente de la infancia y adolescencia en dificultad social, atendiendo al conjunto de sus dimensiones sociales, familiares y educativas.

Equipos interprofesionales que deberán preocuparse de garantizar una acción socioeducativa integral

Estos equipos interprofesionales han de ser los responsables de la puesta en marcha de diversos programas de atención a la diversidad, a los que se vinculen acciones e intervenciones que garanticen los derechos de apoyo, orientación, o compensación de ciertos grupos sociales, como pueden ser el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, los alumnos inmigrantes, los niños hospitalizados o en convalecencia, etc. Se trata, por tanto, de responder a todos los colectivos, plurales y diversos, adaptando el sistema

a las diferentes situaciones y respetando, en convergencia con los principios que definen a una comunidad inclusiva, las diferencias de cada grupo.

En este marco, la cuestión de la diversidad interna dentro del colectivo de inmigrantes, siguiendo a Serra y Miquel (2005), constituye un elemento clave tanto a la hora de repensar los discursos como de orientar las intervenciones. De un lado, porque el crecimiento de las segundas generaciones potenciará la diversidad, al modificarse no sólo las relaciones que mantienen con la sociedad de acogida, sino también con la cultura de la sociedad de origen. De otro, porque el reconocimiento de trayectorias diversas (sociales, educativas, laborales, etc.), evitando generalizaciones banales, ayudará a romper estereotipos y falsas asociaciones entre la inmigración y diversas problemáticas sociales.

Ha de ponerse
énfasis en la
educación como
un factor de
cohesión

Desde esta perspectiva, ha de ponerse énfasis en la educación como un factor de cohesión, que tenga en cuenta la diversidad de los individuos y los grupos humanos, así como las dificultades y complejidades inherentes a su convivencia: una educación, en general, y una Pedagogía Social, en particular, que asuman la responsabilidad de formar a distintos profesionales para que puedan transformar las dificultades en oportunidades educativas. El educador social definido, en el *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (2005), como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente, será uno de los profesionales necesarios para una educación inclusiva en diferentes escenarios.

Entre otros, los que se asocian a la institución escolar y a la creciente diversidad que la caracteriza. Razón por la que, a partir de los 90, varios estudios comenzaron a preguntarse qué pasaba con los “nuevos escolares” desde diferentes áreas temáticas (García Roca y Lacomba, 2008). Pero la principal propuesta para afrontar una sociedad *diversa* es la necesidad de encontrar equilibrio e implicación por parte de los actores sociales afectados en la socialización y adaptación de los *nuevos*. Por ejemplo, en estudios sobre las familias y la interacción en la escuela se aprecia la necesidad de la implicación de las familias en los centros educativos para la consecución de resultados exitosos (Garreta, 2007).

Terrén (2005) estudia la problemática del alumnado extranjero en la escuela desde la perspectiva de la familia, más que desde la institución escolar. Analiza la integración de los menores estudiando los discursos de las familias sobre las variables que inciden en el éxito o fracaso académico y cómo se articula con los proyectos migratorios. En ellos se concluye que es necesaria la voluntad de todas las partes para contribuir a consolidar una sociedad más plural. La escuela es el punto clave. Necesita estar en sintonía con los problemas y oportunidades del día a día y para ello será necesario preparar a los jóvenes para gestionar el aumento de la complejidad y la diversidad que caracteriza sus vidas (Orozco, 2009).

No obstante, la experiencia escolar tiene sus efectos en la vida de las personas, esto es, en el *modus vivendi* personal, familiar y social (Gimeno, 2008). En torno a los tiempos educativos se sitúan los tiempos escolares y a la vez,

los tiempos de la escuela están interrelacionados con los tiempos familiares, laborales, de transporte, de ocio, de descanso, etc. Se trata de un escenario cargado de complejidades y reciprocidades, que alienta la diversidad, las diferenciaciones y, con bastante frecuencia las desigualdades: ellos y nosotros.

De esta manera, para superar las dificultades que se pueden presentar en los procesos de aprendizaje e inclusión en los centros educativos, los profesionales de la Pedagogía-Educación Social deben ejercer un papel de mediadores entre la escuela, las familias y la comunidad, impulsando el diálogo y la convivencia en el centro, la resolución de conflictos con eficacia, el diseño de programas de integración-inclusión escolar, así como la coordinación de las familias con otros recursos sociales. En la tabla nº 1 presentamos, atendiendo al criterio de diferentes autores, algunas de las funciones de estos profesionales en la mediación escuela-comunidad.



Tabla nº 1: Funciones de los profesionales de la Pedagogía-Educación Social en la mediación escuela-comunidad

CESG (2001), cf. Fernández de Sanmamed (2006)	Varios (2004)	Galán (2006)	López Noguero (2006)
<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar la coordinación del centro con la comunidad. • Mejorar la convivencia en el centro. • Acciones de integración social y convivencia. • Prevención de la conflictividad escolar. • Creación de espacios y equipos de trabajo para la mediación en conflictos. • Colaborar en el cumplimiento de las normas del centro por parte del alumnado. • Seguimiento y control del absentismo escolar, fracaso y violencia. • Colaborar en programas de educación para la salud, ambiente, paz, etc. • Colaboración en los tiempos no docentes (recreos, comedores, transporte). • Colaboración en el diseño de actividades extraescolares. • Coordinación con las familias y otros recursos sociales, especialmente en el alumnado con necesidades educativas especiales. • Fomento del asociacionismo entre el alumnado y los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar las relaciones del centro con el entorno social, consolidando redes de comunicación estables. • Acciones de integración escolar y convivencia. • Colaboración con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas y del reglamento de régimen interno. • Prevención de la conflictividad escolar. • Creación de espacios y equipos de trabajo para la mediación en conflictos. • Seguimiento y control del absentismo escolar, fracaso y violencia. • Colaboración en el desarrollo de programas de educación para la salud, el medio ambiente, el consumo, la paz, etc. • Formación y fomento del asociacionismo de padres y madres. • Acciones de información, orientación y asesoramiento y de asociación para el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prevención de problemas que incidan en la mejora de vida personal y comunitaria. • Fomento de la convivencia (clima del centro escolar y de la sociedad en la que se inserta). • Intervención en temas de absentismo, conflictos en el aula, entre familias, menores y centros educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear redes de apoyo al centro escolar. • Integración social de la infancia y la adolescencia. • Resolución de conflictos. • Mediación entre el centro escolar y las familias • Educación de padres y madres, promoviendo su participación en el proyecto educativo y las relaciones intergeneracionales.

Estas actuaciones, muestran las potencialidades de la institución escolar en su apertura a la comunidad y al trabajo en red, con diferentes agentes sociales implicados en el logro de una educación inclusiva y de una mayor cohesión social.

Complementariamente, han de existir otra serie de programas o intervenciones realizadas a través de las Administraciones públicas, en cuyo seno el quehacer profesional del educador social se desarrolla en otros espacios que trabajan en el ámbito de la inmigración, como es el caso de los servicios sociales. El principal objetivo de tales actuaciones será ayudar a las personas inmigrantes a avanzar en su proceso de socialización y desarrollo personal, centrando la intervención profesional en la mejora de habilidades y hábitos necesarios para conseguir una auténtica integración social y laboral.

Los tiempos educativos en servicios sociales: un derecho de la población inmigrante

En España, las Administraciones Públicas, según la *Ley 2/2009, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* (art. 2), tienen entre sus objetivos fomentar la integración entre las personas inmigrantes y la sociedad receptora, promoviendo la participación económica, social, cultural y política de las personas inmigrantes en condiciones de igualdad de trato. Especialmente, se pone énfasis en la necesidad de acciones formativas centradas en el conocimiento y respeto de los valores constitucionales y estatuarios de España, los valores de la Unión Europea, los derechos humanos, las libertades públicas, la democracia, la tolerancia y la igualdad entre mujeres y hombres, desarrollando medidas específicas para favorecer la incorporación al sistema educativo, garantizando la escolarización en la edad obligatoria, el aprendizaje del conjunto de las lenguas oficiales y el acceso al empleo.

Tales acciones formativas -en ocasiones desarrolladas con un carácter más asimilador que integrador-, constituyen las principales tareas educativas que han de ser desarrolladas desde los servicios sociales comunitarios para la población inmigrante. En tales servicios, destacan los programas y acciones dirigidas a facilitar el aprendizaje de la cultura de la sociedad de acogida, el acompañamiento personal y social, los cursos de formación (español para extranjeros, cocina española, elaboración del *currículum vitae*, etc.). También, salvando las diferencias entre las Comunidades Autónomas, suele ofrecerse orientación en materia sociojurídica, mediación intercultural y otras actividades que favorecen su participación en la vida comunitaria.

Como primer nivel de atención a la ciudadanía, los servicios sociales comunitarios (también denominados básicos, de atención primaria, etc.) son los encargados de garantizar el acceso del colectivo inmigrante a los servicios y prestaciones de bienestar en sus contextos más próximos. A tal fin, las actuaciones deben dirigirse a toda la población, evitando la segmentación

de las intervenciones por colectivos. Volviendo al caso gallego, la anterior *Ley 4/93* diferenciaba nueve áreas de actuación en función de los sectores de población y de las problemáticas específicas (mujer, vejez, familia, drogodependencias, etc.), mientras que en la Ley del año 2008 no se realiza esta diferenciación por sectores, al primar -al menos en los discursos- una filosofía universalista, que entiende los servicios sociales como recursos del territorio abiertos a toda la población.

Pero, si a nivel general nos preguntamos qué papel han adoptado los servicios sociales ante el tema de la integración e inclusión de la población inmigrante, nos encontramos con el denominado por Guillén y otros (2001) como “*Modelo de Sorpresa de Servicios Sociales*”. Con esta expresión se hace referencia a que los servicios sociales no se han preparado para afrontar las nuevas demandas derivadas del incremento del número de personas extranjeras en nuestro país, ofreciendo respuestas improvisadas e inmediatas.

Desde nuestra perspectiva, en este modelo la actuación educativa se basa en la lógica de la urgencia, en el “actuacionismo” o “activismo” (acción sin reflexión), directamente relacionado con la aceleración y el culto al presente (*aquí y ahora*) de nuestras sociedades. El principal objetivo se centra en eliminar las carencias de los individuos, entendiendo que las necesidades son abstractas y dependientes de quien las presenta. En este modelo, la planificación está ausente y la evaluación resulta difícil, porque la propia urgencia y los acelerados ritmos institucionales dificultan ambos procesos. El profesional, que actúa como un mero expendedor de respuestas, se centra en la prestación de un recurso material para la atención inmediata de una problemática específica.

Frente al *Modelo de Sorpresa*, las circunstancias actuales ponen de manifiesto la necesidad de recuperar el modelo comunitario de servicios sociales. En éste, la actuación que se lleva a cabo no se circunscribe únicamente a la persona sino que se extiende a otras instituciones y contextos a fin de desarrollar la doble vertiente, individual y colectiva, de los seres humanos. Siguiendo a Bueno (1991), la intervención comunitaria va a poner la atención en tres dimensiones: la dimensión ecológica de los hechos y de los procesos de actuación, la dimensión participativa y la prevención y promoción social.

Los servicios sociales, considerados como recursos educativos del territorio en el que se ubican, requieren de proyectos de intervención integral (De la Red y Conde, 2000), que tengan en cuenta el carácter dinámico, interactivo y circular entre la persona, el medio y la sociedad, el protagonismo de los agentes que intervienen en un determinado contexto desde un enfoque global e integrado, así como la intencionalidad en el avance del proceso al ritmo que permitan las circunstancias sin excluir a ningún colectivo o grupo.

Desde esta perspectiva integral y comunitaria, el educador o educadora social trabajará en contacto con las personas y colectivos inmigrantes, haciendo extensivas sus actuaciones a otros grupos de la comunidad, de manera que la actuación educativa en diversos ámbitos (talleres pre-laborales, educación para la salud, planes de integración, educación del ocio, etc.), se



Tengan en cuenta el carácter dinámico, interactivo y circular entre la persona, el medio y la sociedad

plantee “como un encuentro de culturas dentro de un sistema abierto interdependiente, que lleva al enriquecimiento de las partes, aunque conservando los particularismos y diferencias” (Del Castillo, 2006: 183).

Basen su actuación en la confianza y el respeto a las potencialidades del ser humano

La revalorización de los tiempos de integración e inclusión social en nuestra sociedad, constituye un importante desafío para la Educación Social, entendida como una práctica educativa que pretende el desarrollo de la autonomía y la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. Tal desafío, exige que los educadores y educadoras sociales basen su actuación en la confianza y el respeto a las potencialidades del ser humano, a su buen juicio, a sus competencias y a las capacidades que toda persona posee y que la educación debe contribuir a desarrollar en las sociedades democráticas.

El papel de la Educación Social en el proceso de (re)conocimiento de la diversidad cultural debe orientarse al desvelamiento de las múltiples dimensiones de un hecho o situación, especialmente si tenemos en cuenta que -como afirmó la escritora nigeriana Chimamanda Adichie en un discurso pronunciado en la Universidad de Oxford en el año 2009-: “*cuando rechazamos la historia única, cuando nos damos cuenta de que nunca hay una sola historia sobre ningún lugar, recuperamos una suerte de paraíso*”. El tiempo de vida y no sólo el espacio en el que se vive, también ha de formar parte de ese paraíso recobrado.

Paula Alonso Pardo
Laura Varela Crespo
Yésica Teijeiro Bóo

Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social
Grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA)
Universidade de Santiago de Compostela

Bibliografía

- Bueno, J. J.** (1991), *Hacia un modelo de servicios sociales de acción comunitaria: una aproximación cualitativa*. Popular. Madrid.
- Caballo, B.; Gradaílle, R.** (2008), “La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Tercera Época, 15, 45-55.
- Caballo, M. B. y otros** (1997), *131 conceptos clave en Educación Social*. Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Castillo, M. del** (2006), *Manual de Servicios Sociales Comunitarios*. Síntesis. Madrid.
- García Roca, J.; Lacomba, J.** (Eds.) (2008), La inmigración en la escuela. En *La inmigración en la sociedad española. Una radiografía multidisciplinar* (pp. 380-505). Bellaterra. Barcelona.

- Gimeno, J.** (2008), *El valor del tiempo en educación*. Morata. Madrid.
- Guillén, E. y otros** (2001), “Servicios sociales e inmigración: límites y retos para una nueva política social”. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 211-239.
- Innerarity** (2009), Jornada europea: ¿hacia dónde va nuestro tiempo?. Escenarios de futuro. *Conferencia marco*. Ayuntamiento de Barcelona, Diputación de Barcelona. Accesible en: <http://www.jornadausosdeltemps.net/es/retransmision>
- López Noguero, F.** (2006), “O educador social na escola: definición e funcións”. En Castro, M.; Malheiro, X.M. e Rodríguez, X. (Coords.), *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* (pp. 8-20). Nova Escola Galega-CESGA. Santiago de Compostela.
- Lucas, J. de** (2009), “Discursos de lo invisible. Construir la presencia de los inmigrantes”. En J. Alemán, J. y otros (2009), *Los otros entre nosotros. Alteridad e inmigración* (pp. 213-231). Círculo de Bellas Artes. Madrid.
- Madariaga, A.** (2002), “Conclusiones”. En M. García y A. Madariaga (Edits.), *Ocio para todos. Reflexiones y experiencias*. Documentos de Estudios de Ocio, 24, 151-158. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Oso, L.** (Dir.) (2008), *Trans-ciudadanos: hijos de la emigración española en Francia*. Fundación Largo Caballero, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
- Oso, L.; Golias, M.; Villares, M.** (2006), *Os colectivos migrantes ante o proceso de emprendemento en Galicia*. Secretaria Xeral de Emigración. Xunta de Galicia. Santiago de Compostela.
- Red, N. de la; Conde, C.** (2000), “Los proyectos de intervención integral en el ámbito de los servicios sociales en cooperación con otras redes y sistemas de bienestar social”. En J. Díaz y M. J. Salvador, *Nuevas perspectivas de los servicios sociales* (pp. 109-143). UNED. Madrid.
- Serra, C.; Miquel, J.** (2005), “Educació social e inmigració: àmbit i perspectives”. En P. Soler (Coord.), *L'Educació social avui* (pp. 157-178). Universitat de Girona. Girona.
- Terrén, E.** (2005), ¿Por qué se desprecia tanto la asimilación cultural? Algunas enseñanzas de la investigación sobre la integración de las segundas generaciones. *Conferencia de Sociología de la Educación*. Septiembre, 2005. Salamanca.
- Terrén, E.; Carrasco, C.** (2007), “Familia, escuela e inmigración”. En *Migraciones*, 22, 9-46.
- Trechera, J. L.** (2007), *La sabiduría de la tortuga. Sin prisa pero sin pausa*. Almuzara. Córdoba.



1 En la comunidad autónoma gallega hay diferentes tipos de migrantes (tipología en base a López, Oso y Villares, 2003): en primer lugar, los retornados, es decir, personas que han nacido en España pero que han pasado una parte importante de su vida en el exterior y que deciden volver. En segundo lugar, descendientes de emigrantes (de segunda y tercera generación; que hemos denominado como “falsos retornados”) muchos de los cuales han recuperado su nacionalidad española. En tercer lugar, personas de nacionalidad extranjera con vínculos con gallegos en sus sociedades de origen. En cuarto lugar, la inmigración extranjera que llega a Galicia sin vínculos con gallegos en sus sociedades de origen y que acompaña a la tendencia nacional de recepción de población. Y, por último, los fronterizos (portugueses).