

La discriminación en el sistema educativo

*Claves para una pedagogía de la no
discriminación*

Andrea García-Santesmases Fernández

Carolina Herrero Schell



1. INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1 Introducción: Las consecuencias de la crisis económica sobre la escuela inclusiva.....	4
2.2. Escuela inclusiva, interculturalidad y coeducación.....	8
2.2.1. La cultura y la escuela.	8
2.2.2. La diferencia cultural y el conflicto.....	12
2.3. La socialización en la etapa educativa	14
2.3 El imaginario de las diferencias culturales.....	16
2.4 La educación intercultural, una cuestión de valores.....	20
2.3 La discriminación en las aulas.....	23
2.4 Violencia en el contexto escolar.....	26
3. VOCES PARA UNA EDUCACIÓN NO DISCRMINATORIA	27
3.1 Entrevista Carolina Calleja Alejano.	27
3.2 Entrevista a Enric Roca i Casas	34
3.3 Entrevista a Jurjo Torres	42
3.3 Entrevista Isabel Vizcaíno Timón	47
4. CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN NO DISCRMINATORIA	56
5. BIBLIOGRAFÍA.....	59

1. INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación parte de una inquietud: ¿cómo y por qué se produce discriminación dentro del sistema educativo? Nos interesaba conocer las dinámicas y conductas mediante las que la escuela, y los actores que la componen, discriminan de forma explícita u oculta a determinados estudiantes. Por tanto, resulta fundamental conocer los mecanismos mediante los que actúa la discriminación y los efectos que produce en la vivencia psico-emocional y social del alumnado, con la intención de encontrar herramientas eficaces de prevención y atención a las conductas discriminatorias en las aulas.

Para contestar a esta pregunta, en primer lugar, realizamos un análisis documental de fuentes secundarias de información, que nos permitió contextualizar teóricamente el fenómeno de la discriminación dentro del sistema educativo. Nos interesaba conocer la categorización operativa de la discriminación, de forma que pudiéramos diferenciarla de otros tipos de violencia o conductas dañinas. Al mismo tiempo, necesitábamos herramientas conceptuales que nos permitiesen analizar los discursos y prácticas que se están generando en el día a día de los centros educativos.

Esta investigación está marcada por el contexto de crisis económica en el que vivimos, en que los recortes, la precarización y la privatización son determinantes en el presente y futuro de nuestras escuelas. En consecuencia, una parte del marco teórico se basa en la recopilación de información sobre el efecto de esta crisis en el sistema educativo.

Una vez contextualizado teóricamente el fenómeno, nos interesaba conocer la opinión de personas expertas en el ámbito de la educación inclusiva, la coeducación y la interculturalidad para que pudieran aportarnos claves para una pedagogía de la no discriminación. Al mismo tiempo, considerábamos fundamental poder conocer de primera mano alguna experiencia práctica de aplicación de un proyecto pedagógico alternativo y exitoso en el abordaje de la diversidad.

Con este objetivo, realizamos las entrevistas a cuatro personas expertas en este campo: tres profesores universitarios (Jurjo Torres, Enric Roca i Casas, y Carolina Calleja Alejano) y una maestra de educación infantil y Primaria, Isabel Vizcaíno Timón. Gracias a sus aportaciones, recogidas en el tercer apartado de este trabajo, pudimos elaborar nuestra propuesta de claves para una pedagogía de la no discriminación que esperamos contribuya a la construcción y consolidación de proyectos educativos innovadores e igualitarios.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Introducción: Las consecuencias de la crisis económica sobre la escuela inclusiva

El sistema educativo es uno de los ámbitos de la vida ciudadana que tiene una mayor relevancia a la hora de transmitir los valores colectivos fundamentales, cimentados en los Derechos Humanos. En este sentido, la promoción de la justicia, la igualdad y no discriminación, la solidaridad y el respeto a la diferencia resulta un objetivo esencial de la educación en las sociedades democráticas. Tal y como se expone en el estudio *“Efectos de la crisis económica en el incremento de aptitudes y comportamientos racistas y xenófobos y su repercusión en el medio escolar”* llevado a cabo por FETE-UGT, la escuela debe implicarse en la conquista, promoción y defensa de la propia idea de ciudadanía, puesto que es a partir de esta concepción histórica de donde surgen una serie de derechos, libertades y deberes que nos igualan a todos y todas.

La escuela inclusiva surge a partir de esta concepción, pretendiendo dar respuesta a toda la ciudadanía, sin exclusiones, garantizando la igualdad de oportunidades entre las personas. Sin embargo, este modelo de educación se enfrenta al reto de corregir ciertos factores de exclusión y discriminación que dificultan, y en ocasiones, impiden, la inclusión de ciertos colectivos por razón de sexo, nacionalidad, capacidad, orientación sexual, etc.

A la par de lo anterior, el contexto de crisis económica actual y su gestión por parte de los distintos gobiernos, obliga a nuestra sociedad a enfrentarse a nuevas situaciones de desigualdad social y exclusión que ponen en riesgo las conquistas sociales alcanzadas en el Estado del Bienestar. Los derechos sociales y económicos reconocidos por la Constitución han sido sustancialmente recortados y este hecho ha provocado graves consecuencias a la hora de mantener la calidad de vida y la cohesión social de la ciudadanía.

A su vez, estos recortes fomentan la aparición de contravalores que promueven el individualismo y la promoción del éxito de carácter únicamente individual, contribuyendo a la creación de tensiones sociales que se manifiestan en distintas formas de intolerancia. Según el estudio “*Perspectivas sobre educación en valores en tiempos de crisis*”, la crisis económica ha generado un sustrato de violencia social, de exclusión, de racismo y de desequilibrio de principios y valores que, a simple vista, pueden pasar desapercibidos. Pero lo cierto es que están provocando una profunda crisis moral que implica la pérdida de valores personales y ciudadanos que afectan, a su vez, al desarrollo del individuo y a la convivencia social (Merma Molina *et al* 2013).

Ante la pérdida de soberanía nacional y con el pretexto de crisis económica, los mercados toman las riendas de la política social, orientando el sistema educativo hacia la excelencia y los resultados productivos, dejando de lado el desarrollo y la formación integral de todas las personas (Vega Fuente *et al* 2013). De esta manera, cuando la educación está en manos de los intereses del capital, el aprendizaje se limita a inculcar destrezas mecánicas y técnicas que responden a tendencias macroeconómicas.

Para Noam Chomsky y Heinz Dieterich (2002), la educación es uno de los ejes centrales de la ideología neoliberal, junto con la idea de productividad y de rigidez de los mercados laborales. Esta noción de educación está regida por las teorías del capital humano, las cuales entienden que para que exista desarrollo social y económico resulta imprescindible la generalización de una base social con una educación básica que les permita desenvolverse económicamente.

Esta nueva conceptualización de la educación pone en riesgo los valores promovidos por la escuela inclusiva, fomentando situaciones de discriminación y exclusión, así como diferenciando a los alumnos y alumnas en función de su capacidad de producción, rompiendo así con el ideal de igualdad de oportunidades y del reconocimiento y apoyo a la diversidad.

Frente a esta situación, resulta esencial incrementar los esfuerzos para luchar contra la discriminación y formas de intolerancia que surgen a raíz de esta cuestión. En este aspecto, son numerosos los estudios que afirman que resulta fundamental promocionar la educación inclusiva como respuesta a la crisis económica, social y de valores, puesto que ésta es la base sobre la que se sostienen los cimientos de toda la sociedad.

Carrica-Ochoa y Bernal Martínez de Soria (2013), basándose en el enfoque de Desarrollo de Capacidades para el Desarrollo Humano trabajado por Amartya Sen (1999), Martha Nussbaum (1997) y Melanie Walker (2006) apuestan por una educación de calidad frente a la idea de excelencia. La educación de calidad, en este sentido, va más allá de los resultados académicos, pues hace incidencia en los resultados sociales, es decir, fomenta el desarrollo de las personas en todas sus dimensiones, dando a los ciudadanos las herramientas necesarias para que se sientan capaces de participar en la sociedad en busca del bien común. En este aspecto, busca dotar a la sociedad de una conciencia ciudadana que facilite la comprensión y el respeto mutuo.

En definitiva, el sistema educativo supone el elemento básico con el que cuentan las sociedades para transmitir los valores democráticos, facilitar el diálogo intercultural y promover la igualdad de oportunidades. Por esta razón, el papel de la escuela en la actual situación económica resulta aún más fundamental, puesto que no solo deberá corregir desigualdades de carácter estructural sino que también deberá hacer frente a las nuevas y latentes formas de discriminación, que han ido surgiendo en los últimos años como consecuencia de la crisis.

Se oye en los medios de comunicación que España ha dejado de ser un país de emigrantes y se ha convertido en un país receptor de población inmigrante, es decir, que ha habido un cambio en la dinámica histórica que posicionaba a este país como núcleo de expulsión en lugar de recepción de población. No obstante, si bien esta tesis no era tan contundente ya que tendía a infravalorar los datos de población inmigrante, a día de hoy puede hablarse incluso de que funciona de manera inversa: tanto la población inmigrante como la autóctona se están yendo del país. La población que se va es la más joven y preparada lo que genera un envejecimiento de la población y un claro problema en cuanto al relevo generacional y al pago de las pensiones.

Si bien este es el contexto general, a día de hoy nuestras aulas siguen siendo multiculturales y diversas, siguiendo la siguiente categorización: alumnos con necesidades educativas especiales, diversidad lingüística y alumnos escolarizados en zonas rurales (Aguado, 2005). A este respecto, conviene diferenciar entre grupo social, grupo cultural y grupo nacional. En ocasiones, tiende a homogeneizarse a la población que tiene la misma nacionalidad aun cuando resulta evidente que dentro de un país conviven grupos culturales y religiosos heterogéneos. Destaca en este sentido el caso de la población gitana en España ya que, a pesar de que se estima según datos del Secretariado General Gitano que hay 600.000 personas de esta etnia, no aparece diferenciada en las estadísticas educativas oficiales. Como cuestiona Teresa Aguado:

“Si la escolarización del alumnado gitano es socialmente percibida como un problema, ¿por qué tal categoría resulta invisible? ¿Bajo qué otra categoría de las anteriormente citadas se está considerando a estos alumnos? A través de la ocultación de las diferencias, ¿se está garantizando o dificultando la igualdad de oportunidades educativas del alumnado gitano?”¹

Esta problemática es consecuencia de la confusión habitual entre diversidad y diferencia, la primera hace referencia a la riqueza de la humanidad, que se articula de

¹ Aguado, Teresa. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.

forma variada y múltiple, que tiene distintas dimensiones y cada una de ellas es igualmente válida y legítima. Por el contrario, cuando hablamos de diferencia ponemos el énfasis en la normalidad.

Raza no es solo un concepto de clasificación según rasgos biológicos sino que es, ante todo, un concepto sociocultural, elaborado con el fin de definir identidades, valorar a los otros e inducir a la autopercepción de determinados grupos humanos. De hecho, el concepto de raza no tiene ninguna base científica a pesar de que en determinados momentos históricos, la ciencia ha intentado encontrar bases objetivas que lo justificaran.

Por su parte, el término multiculturalidad abarca dos significados distintos. En primer lugar, describe la realidad de sociedades en que coexisten distintas culturas y, en segundo lugar, hace referencia a la gestión política de esta realidad en la que conviven grupos culturalmente diversos.

La diferencia entre los distintos términos muchas veces responde a su utilización por parte de las distintas ciencias y no tanto a una diferencia relevante en cuanto a su significado. Multiculturalidad se utiliza preferentemente en sociología y en ciencia política, sin embargo, el término interculturalidad surge en el espacio educativo para definir el proceso de intercambio e interacción comunicativa que sería deseable en las sociedades multiculturales.

2.2. Escuela inclusiva, interculturalidad y coeducación.

2.2.1. La cultura y la escuela.

Una escuela intercultural, o más bien una escuela que busca ser intercultural, es un espacio educativo basado en una pedagogía dinámica y flexible, que tiene en cuenta las necesidades (ritmos, estilos de aprendizaje y distintas habilidades) de cada estudiantes. Es, por lo tanto, generoso en la adaptación del currículum, en las medidas organizativas y en las agrupaciones en el aula. Baumgartl define la interculturalidad de la siguiente forma:



“Particularmente, Interculturalidad expresa una apertura a las diferentes culturas que en realidad es permitida por nuestra propia pertenencia a la cultura de un individuo específico o a la colectiva. Sólo como ser cultural, de un modo cultural, podemos descubrir, conocer, y rechazar o apreciar las diferencias de otros. Poner la interculturalidad en la práctica es un espacio humano elegido de interacción, donde la diferencia se considera una virtud”²

La convivencia intercultural tiene que basarse en la empatía y el encuentro, no en posiciones como la tolerancia que nos sitúan en un plano de superioridad ideológica. En contraposición, la empatía nos hace ponernos en el lugar de la otra persona y ver el mundo desde su perspectiva. Esa empatía nos lleva al concepto de justicia social porque la educación intercultural plantea la actuación y el compromiso activo frente a las desigualdades

Este preámbulo, nos lleva a reflexionar sobre la idea de cultura, concepto complejo pero fundamental para afrontar el tema que nos concierne. En el diccionario de Carlos Jiménez y Graciela Malgesini, se encuentra la definición de Plog y Bates (1980) en la cultura se define como:

“Es el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje”.

Es importante destacar en esta definición la idea de la cultura de un grupo es la suma de las identidades de todas las personas que forman parte de ella. Esto supone una ventaja ya que cada uno y cada una podemos vivirla de forma única, a la vez que podemos contribuir a su transformación, incorporar elementos de otras culturas o contribuir a su evolución. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que no estamos adscritos a una “única” cultura dado que estamos en contacto con diversos grupos y situaciones diferentes tenemos la capacidad de adoptar muchas posiciones.

²Baumgartl (2009). “Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el siglo XXI”. En (ed. Aguado) *Educación intercultural, perspectivas y propuestas*.

Las personas pueden cambiar los límites de los grupos, asumiendo múltiples afiliaciones e identidades híbridas. Este modelo contrastaría con el modelo multicultural estático en el que los grupos son considerados como permanentes e imperecederos, en vigor en el mundo anglosajón. Las culturas no son cerradas, homogéneas ni estáticas y no pueden aceptarse o rechazarse en bloque. Por el contrario, están sujetas a influencias, préstamos y cambios de todo tipo. Las culturas son y se hacen en relación unas con otras.

¿Qué queremos decir con esto? Pues que las personas que están dentro de una cultura no están de forma pasiva sino que tienen capacidad para reinterpretar y renegociar sus valores y significados. La cultura está conformada por individuos, no tiene existencia al margen de ellos. Esto no quiere decir que todas las personas de una misma cultura sean iguales o que piensen exactamente lo mismo: las culturas son internamente diversas, esto es importante recordarlo para no caer en prejuicios y estereotipos.

En este sentido, es importante destacar que todas las culturas son valiosas, cada una aporta algo a la diversidad humana, esta diferencia debe ser valorada como un enriquecimiento. Esta posición es contraria a los postulados etnocéntricos que defienden la cultura occidental como la única válida y civilizada. Sin embargo, este respeto y revalorización de la diferencia debe ir acompañado de la mirada crítica tanto hacia otras culturas como a la de referencia en que nos encontramos inmersos. Debemos poder es enjuiciar las culturas y considerar sin miedo que no todas las aportaciones son igualmente valiosas para la libertad, la igualdad y el bienestar de la humanidad.

El marco en que debe darse esta valoración es el de los Derechos Humanos que compartimos todos los seres humanos. Reconocer la existencia de unos principios universales deslegitima las opciones culturales que atentan contra ellos y, en consecuencia, promueve valores equitativos y solidarios. Desde este acuerdo de respeto la diversidad cultural se halla la vía de la comunicación, el intercambio y la convivencia.

La apuesta intercultural no debe ser confundida con el integracionismo, la primera se basa en el diálogo y el encuentro mientras que la segunda propugna la convergencia: encontrar puntos comunes pero seguir primando la cultura dominante. Un buen ejemplo de este paradigma integracionista es EEUU.

Otra confusión recurrente es la de cultura con prácticas culturales. Dichos conceptos (las culturas y prácticas culturales) no son incompatibles con los Derechos Humanos Universales, siempre que estos derechos se entiendan como un marco común de ciudadanía y, en consecuencia, un límite a las diferencias culturales. Los mínimos éticos universales deben ser:

- Derechos Humanos.
- Igualdad de derechos y oportunidades entre sexos.
- Libertad de elección: niños/as tienen derecho a elegir cómo quieren ser.
- Respeto a la diferencia.
- Laicismo.
- Resolución no violenta del conflicto (comunicación, diálogo).

En conclusión, la interculturalidad se basa en la confluencia de identidades con diálogo y negociación, convivencia y el establecimiento de unos mínimos éticos universales. Este diálogo tiene que producirse de manera bidireccional, darse en términos de igualdad y concebirse como una construcción colectiva. A este respecto, la escuela resulta un lugar privilegiado para ello, en el que la diversidad puede y debe ser vista como una fuente de riqueza.

En primer lugar, como en todo proyecto educativo inclusivo e igualitario, debe contarse con la implicación de toda la comunidad educativa, especialmente de los padres y madres, así como de los distintos profesionales, docentes y no docentes. A este respecto, destacan tres elementos fundamentales y necesariamente complementarios: el voluntarismo de cada centro educativo; el grado de implicación de su equipo directivo y de las opciones personales y colectivas del claustro; y el grado de participación y compromiso de las AMPA.

En este sentido, resulta clave la formación inicial y permanente del profesorado, cuya responsabilidad en la educación en valores de solidaridad, resolución de conflictos, cooperación y negociación es fundamental para la convivencia y el futuro ejercicio de la ciudadanía responsable. Dada la temática que nos ocupa, resulta especialmente importante aludir a la adquisición de actitudes y aptitudes interculturales. Por otra parte, la coeducación es la gran aliada de la interculturalidad: formar en igualdad, de manera equitativa es luchar contra la violencia contra las mujeres. Un centro intercultural es, ante todo, un centro de aprendizaje en igualdad y uno de sus fines últimos el de introducir los buenos tratos en la vida: para luchar contra el maltrato, es indispensable educar en el buen trato.

Por último destacar que, dentro del centro educativo, en lo relativo a la adaptación lingüística, un centro intercultural debe poner en marcha fórmulas de apoyo lingüístico, dentro de una completa normalización que asegure la no segregación del niño o de la niña.

2.2.2. La diferencia cultural y el conflicto.

Una vez descrito el marco teórico e ideológico, hay que bajar al terreno práctica y ser consciente de que se darán conflictos, no obstante, no tienen por qué ser considerados problemas o barreras insalvables. Por el contrario, el conflicto estimula la creatividad y la acción siempre y cuando no se niegue o, peor aún, se resuelva mediante la violencia o la imposición. Hay que prevenir la violencia tanto en el aula como en otros espacios de socialización dentro del centro educativo.

Una de las claves para prevenir y/o encauzar el conflicto, es partir de una construcción colectiva que incluya al alumnado y sus familias desde el primer momento. No podemos imponer unilateralmente ni aplicar soluciones preestablecidas. Las familias deben sentirse reconocidas e interpeladas, no observar los contenidos educativos como una injerencia. En el mismo sentido, los estudiantes tienen que ser protagonistas, y obtener una mirada crítica.

Una de las áreas en que frecuentemente se producen conflictos de carácter cultural es el género. En primer lugar, hay que aclarar que los mandatos de género son las expectativas sociales que asientan sobre el sexo de pertenencia. Las características culturales y de género son cambiantes, se van reformulando y adaptando al contexto y el momento histórico. De la misma forma que interculturalidad no es la mera coexistencia de estudiantes de procedencias culturales en una misma aula, la coeducación no puede ser reducida a una educación mixta. A este respecto, es importante subrayar que la transversalización del género que se desarrolla en la educación intercultural, ya está asentadas en otros campos como la política, la economía, la cooperación al desarrollo o el sostenimiento ambiental.

La escuela debe ser un contrapeso a otros espacios de socialización donde se generan mensajes agresivos, xenófobos y machistas. Para ello, se debe fomentar la capacidad crítica para pensar y cuestionar primero la propia cultura, la construcción del género y cómo estos elementos se articulan en otras sociedades. En ocasiones, la discriminación no resulta evidente, acontece lo que se denomina “currículum oculto” que alude a elementos invisibles que marcan la diferencia: atención a los estudiantes, valoración evaluación del alumnado, utilización del espacio escolar, contenidos impartidos, procesos de relación, juegos y dinámicas.

En conclusión, para construir una escuela intercultural y coeducativa, es importante, en primer lugar, educación afectivo-emocional y la construcción de identidades inclusivas. Los siguientes elementos son clave a este respecto:

- Connotar positivamente el rol femenino. Por ejemplo, visibilizando las aportaciones de las mujeres a la Historia y al conocimiento.
- Mostrar referentes positivos procedentes de culturas minoritarias, resaltar especialmente los referentes femeninos.
- Realizar auto-crítica y permitir que otras culturas sean críticas con la nuestra.
- Buscar la identidad compartida en vez de centrarse en las diferencias, romper la barrera nosotros/ellos.

De cara a desarrollar en la práctica este modelo educativo, existen los siguientes recursos: talleres, charlas, mediador/a cultural, consensuar con las familias unos “principios de diálogo” y promover su participación.

2.3. La socialización en la etapa educativa.

Los centros educativos son espacios clave en la socialización y construcción identitaria de los y las menores. Para analizar esta dinámica, hay que tener en cuenta tres dimensiones clave que articulan este proceso:

1. **Evolutiva:** abarca las variables que tienen relación con el proceso de desarrollo emocional y socio-ético del alumnado, propio de la edad y del proceso de maduración personal.
2. **Psicosocial:** esta dimensión hace referencia a las relaciones interpersonales y a la dinámica socio-afectiva de las comunidades y de los grupos dentro de los que (con)vive el alumnado.
3. **Educativa:** referida a los distintos elementos y procesos que se generan dentro del centro educativo, a saber: la configuración de los escenarios y las actividades en que tienen lugar las relaciones entre iguales; el efecto que sobre las mismas tienen los distintos estilos de enseñanza; los modelos de disciplina escolar, los sistemas de comunicación en el establecimiento, y en el aula; el uso del poder; y el clima socio-afectivo en que se desarrolla la vida escolar.

Dentro de la tercera dimensión, que es la que más nos interesa dado nuestro objeto de estudio, las variables mencionadas se organizan de manera formal e informal por lo que resulta fundamental abarcarlas desde ambas perspectivas. El ámbito formal resulta más sencillo de controlar desde las políticas y planes educativos. A este respecto, pueden diferenciarse dos áreas de actuación:

- a) *Organizativas y curriculares:* esta primera área abarca elementos como el currículum escolar, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación del rendimiento del alumnado, el agrupamiento de los estudiantes, etc.

- b) *Del Educador/a*: área referida al tiempo que dedica el educador/a a las relaciones interpersonales y al grupo, a cuestiones de normas, orden y disciplina, y a crear el clima emocional en el aula.

Por último, hay que tener en cuenta que *“el desarrollo de la identidad cultural implica el autoconcepto o autoimagen, como una estructura central del desarrollo humano que se va formando a través de la interacción del sujeto con su entorno, definiendo la manera en que se ve a sí mismo y le perciben los demás. Lo que parece evidente es que las políticas y programas de asimilación de minorías tienen una repercusión negativa sobre la autoimagen de los grupos minoritarios, ya que su identidad cultural queda menospreciada, rechazada, u olvidada”* (Sales, A. y García R.). En la dicotomía asimilación-respeto a la cultura, tan injusto es negar los derechos de ciudadanía como negar la identidad de origen de las personas.

Sin lugar a dudas es en esta segunda área de actuación donde reside una de las premisas fundamentales en torno a la cual destaca la función socializadora de la educación: la transmisión de valores sociales. El sistema educativo de un estado democrático debe fomentar valores como la tolerancia, la solidaridad, la igualdad entre sexos, la no discriminación por motivos raciales, étnicos o de orientación sexual.

El sistema educativo tiene la obligación de transmitir estos valores comunes mitigando aquellos prejuicios y creencias que no están fundados en la igualdad y el respeto, y que han formado parte de la socialización de los niños y niñas a través de sus redes familiares, medios de comunicación de masas, hechos culturales...

En este sentido, los centros educativos no sólo deben promover la adquisición de conocimientos y contenidos científicos, sino que también tiene un cometido fundamental: fomentar la construcción de una ciudadanía responsable de sus propios actos, asentada en valores morales basados en los derechos humanos (Sánchez Bello, 2006).

2.3 El imaginario de las diferencias culturales

Todo grupo social resulta limitado, pues tan solo representa una ínfima parte de la realidad. Con la finalidad de mantenerse y reproducirse, los grupos se nutren a sí mismos a través de procedimientos culturales, siendo el más común la creación de un imaginario sobre “lo que está fuera” del grupo al cual pertenecemos. Esta imagen sobre “la otra” cultura suele estar cargada de prejuicios y actitudes discriminatorias (Ruiz de Lobera, 2004).

Los prejuicios tienen una connotación peyorativa, sin embargo, tal y como señala Margarita del Olmo (2009), suponen una herramienta imprescindible a la hora de establecer relaciones sociales, puesto que nos permiten acumular experiencias e ideas ajenas que nos proporcionan información sobre el entorno sin necesidad de estar experimentando de forma directa con él. Los prejuicios forman parte de lo que se conoce como proceso de simbolización y de elaboración de categorías.

El problema fundamental aparece cuando los prejuicios se fosilizan y se transforman en estereotipos. Los estereotipos resultan generalizaciones simplificadas que reducen la cantidad de información sobre el grupo y su complejidad, eliminando las ideas que resultan contradictorias por las predominantes. Por su propia simplicidad, los estereotipos están cargados de una valoración positiva o negativa. Una vez adquiridos estos estereotipos resulta muy difícil modificarlos a partir de nuestra propia experiencia. En este caso cuando observamos comportamientos que no corresponden con el estereotipo que tenemos interiorizado convertimos estas prácticas en excepciones, es decir, no modificamos el contenido del estereotipo sino que categorizamos este comportamiento como una singularidad residual (Del Olmo, 2009).

Cuando hablamos de las diferencias culturales, uno de los prejuicios más habituales con el que nos encontramos es la idea de “choque de culturas”, expresión que pone el énfasis en la incompatibilidad de las culturas. Según Huntington (1993) las culturas o civilizaciones tienen una naturaleza geográfica y racial concreta, y éstas están definidas por una homogeneidad religiosa, racial y cultural. Huntington argumenta desde una

concepción esencialista que el mundo occidental puede verse en peligro por la influencia que recibe de otras culturas, rechazando así perspectivas de carácter multicultural que admiten la diversidad social.

Sin embargo, tal y como argumenta Mariana Ruiz de Lobera (2004) sobre la errónea concepción del “choque de culturas”:

“Tal planteamiento no refleja ni supone un conocimiento verdadero o válido, pues se trata de una postura basada en sentimientos y creencias propias de quienes las mantienen (...) No es fácil comparar culturas entre sí, pues son entidades compuestas de prácticas, ritos, costumbres, etc. que no siempre encuentran equivalentes funcionales en la otra cultura (...) Además, no es fácil comparar entidades que se encuentran en contante cambio. Todas las culturas experimentan evoluciones de manera permanente y ello es así fundamentalmente debido a la interacción con otras” (Ruiz de Lobera, 2004:52).

En este sentido, Ruiz de Lobera expone que se puede inferir que la idea de incompatibilidades de culturas es una creencia propia de aquellos individuos que temen que el contacto cultural pueda poner en peligro los rasgos definitorios de su grupo, que a la par suponen los cimientos a partir de los cuales construyen su identidad. Por un lado, este tipo de opiniones están fundadas en el miedo a perder los referentes propios, por otro, en los estereotipos negativos y prejuicios sobre lo que nos resulta diferente.

Las distintas culturas se rozan e interactúan constantemente entre sí, por lo que construyen una imagen sobre las otras. Sin embargo, a lo largo de la historia las diferentes culturas han ido aprendiendo y beneficiándose las unas de las otras, por lo que no podemos afirmar que las culturas permanezcan enfrentadas. De hecho, resulta complejo delimitar donde empieza una cultura y acaba otra, puesto que estamos hablando de identidades colectivas que resultan dinámicas y variables.

“La identidad cultural no es un todo sustancial ahistórico, sagrado o absoluto, caracterizado por la inmutabilidad y la fijación. Por eso ninguna cultura tiene

asegurado el futuro y éste en caso de darse, es siempre el fruto de la continuidad y de discontinuidades...” (Díaz Estrada 1998:53).

Los miembros de todas las comunidades mantienen a su vez multitud de pertenencias de tipo religioso, político, ideológico, ético...por esta razón no se puede clasificar a las distintas culturas de forma estanca. Los individuos, a lo largo de su vida van adquiriendo una serie de identidades a partir de la identificación con sus pares. Primero con la familia, luego con los/as compañeros/as de colegio, con los/as amigos/as, a partir de la música, el deporte, la profesión...

A la hora de estudiar a las culturas resulta adecuado hacer alusión a los fenómenos culturales, los cuales permiten comprender mejor a las personas y sus comportamientos sin caer en reduccionismos (Ruiz de Lobera, 2004). Existen un importante número de factores de tipo social, económicos, medioambientales, etc., que deben ser considerados a la hora de realizar y contextualizar el análisis social.

Sin embargo, resulta común que a la hora de plantear el debate erróneo sobre el “choque de culturas” se confunda el aspecto cultural con el religioso, que a pesar de mantener una fuerte relación no resultan términos sinónimos. Tal y como argumenta Emilio Lamo de Espinosa *“es relevante señalar que el mecanismo usual de legitimación de las prácticas culturales es una religión, de modo que cuando analizamos una cultura encontramos casi siempre que su núcleo lo constituye una religión concreta (...) Es erróneo identificar culturas con religiones, pues éstas pueden encubrir grandes diferencias socioculturales”* (1995:15).

Sin embargo, tal y como advierte Ruiz de Lobera, existen hechos y fenómenos culturales que desde nuestro punto de vista, y desde nuestra cultura resultan inadmisibles. Un ejemplo de este tipo de práctica cultural es la ablación del clítoris que a día de hoy continúa practicándose en mujeres y niñas del mundo. En este aspecto, la autora considera que podemos y debemos enjuiciar este tipo de prácticas. En este sentido, estos juicios de valor deberán hacerse partiendo del conocimiento y del diálogo intercultural, y no desde los prejuicios culturales existentes en el imaginario colectivo.

En este sentido, resulta esencial superar la perspectiva etnocentrista que considera al “otro” como subdesarrollado, retrógrado o incivilizado.

Existe una doble dimensión propia de todos los fenómenos culturales: por una lado, la descripción que uno/a mismo/a hace sobre “el otro”, su cultura, sus prácticas...por otro, la explicación o punto de vista que “el otro” hace sobre su propia cultura (Ruiz de Lobera, 2004). Ambas dimensiones forman parte del comportamiento, y en este aspecto Ruiz de Lobera apunta una interesante reflexión: los seres humanos no solo nos comportamos de una determinada manera de acuerdo con unos aprendizajes culturales interiorizados. En este sentido, alguien de fuera puede dar cuenta de nuestros actos, pero a su vez, existe una dimensión simbólica a través de la cual nosotros mismos dotamos de sentido nuestra actividad y todo aquellos que ocurre a nuestro alrededor. Esta dimensión simbólica resulta uno de los componentes culturales más resistentes al cambio.

La apuesta intercultural parte del reconocimiento de la existencia de una pluralidad de culturas, las cuales históricamente han estado relacionadas. Díaz Estrada relaciona la interculturalidad como un deseo de aprendizaje que permite reflexionar sobre nuestras propias prácticas culturales para conocer “al otro”:

“El encuentro con el desconocido, con el extranjero, no solo nos permite captar lo específico de nuestra identidad, por contraste y por comunicación, sino que nos capacita para tomar distancia selectiva de ella, es decir, para crecer. Estamos condenados a la libertad, pero ésta se da por mediación de las relaciones con otros. Al comunicarnos con el otro, nos autocomunicamos con nosotros mismos, tanto en un plano cognitivo (adquirimos un nuevo conocimiento sobre nuestra personalidad), como afectivo y sensitivo. La dinámica de crecientes encuentros interpersonales no sólo marca la distancia progresiva –que no la negación- respecto de la familia, la patria local y nacional, la educación asimilada y los valores recibidos, sino que posibilita el “conócete a ti mismo” de la tradición socrática. Al comunicarnos con el otro percibimos nuestra propia identidad” (Díaz Estrada 1998:28).

En este sentido el diálogo intercultural ocupa un papel protagonista a la hora de reconocer la existencia de identidades culturales distintas a las nuestras. Para Lamo Espinosa (1995) el requisito fundamental de toda comunicación es la aceptación del otro, evitando su estereotipación. Solo la aceptación de su lengua, su cultura, sus rasgos definitorios e identificativos permitirá una verdadera comunicación. Con la finalidad de alcanzar este tipo de diálogo resulta esencial crear un espacio que otorgue reconocimiento y legitimidad a todas las partes, permitiendo establecer nuevas relaciones de convivencia en la diversidad. La escuela intercultural se convierte así en un escenario idóneo a la hora de abordar este debate.

2.4 La educación intercultural, una cuestión de valores

El proceso de educación nos acompaña a lo largo de nuestra vida y no termina cuando terminamos nuestra formación en la escuela, el instituto o la universidad, sino que es contante y forma parte de nuestra naturaleza humana, ya que todos los espacios y momentos son oportunidades para poder aprender. Aprendemos constantemente del entorno, a través de la experiencia, de la escucha, de la observación...

Este proceso de aprendizaje tiene unas dimensiones inabarcables, lo que nos obliga a discriminar constantemente aquella información que nos resulta importante de la que no lo es. Para ello nos valemos de criterios que nos permitan ordenar la realidad y priorizar. Estos criterios se desprenden de los valores, y resultan aprendizajes fundamentales que estructuran la información que recibimos, son aprendizajes que definen nuestra esencia como personas (Ruíz de Lobera 2004).

Cuando aprendemos valores distinguimos entre ellos cuáles son más importantes y principales y cuales son los secundarios. Los valores se estructuran así en jerarquías, conformando un orden en la sociedad a la que pertenecemos o en la que estamos integrados/as. Tal y como apunta Mariana Ruiz de Lobera (2004) en el proceso de socialización las personas adultas y los/as educadores/as nos transmiten una jerarquía de valores que permanecen intrínsecos a las prácticas educativas.

Las personas tomamos decisiones, actuamos y nos comportamos según nuestros conocimientos, creencias, sentimientos y valores. Detrás de todos los actos que realizamos, independientemente de su relevancia, existen valores. Por esta razón, cuando hablamos de educación intercultural estamos haciendo alusión a una serie de valores como la igualdad, la justicia, la solidaridad, la diversidad...que resultan fundamentales a la hora de luchar contra el racismo, la xenofobia, el sexismo o el clasismo. La educación intercultural en este sentido supone el reconocimiento de la Diversidad en mayúsculas como base de la Educación, y no una excepción.

Ruiz de Lobera reflexiona (2004) sobre la pérdida de valores en la escuela moderna, ya que la educación cada vez está más orientada hacia la formación técnica de sus alumnos y a la mera transmisión de conocimientos que responden a los intereses del mercado laboral. Sin embargo, desde su punto de vista, no podemos pensar en el alumno o en la alumna como sujetos de aprendizaje individualizado aislados entre sí, pues pertenecen a un grupo que, a su vez, conforman una comunidad social.

El aprendizaje y sus prácticas se relacionan entre sí a través del grupo con el que se comparte la acción. En este sentido, la intervención educativa intercultural resulta más efectiva cuando se trabaja de forma contextualizada, es decir, en el mismo espacio en el que se lleva a cabo la actividad cotidiana del grupo, por ejemplo: escuelas, asociaciones... La escuela intercultural necesita por tanto de contextos educativos de calidad entendidos como *“aquellos que hacen posible que la experiencia colectiva de cada ciudadano/a, de cada comunidad o grupo social, en su vida, en su trabajo, con su comportamiento, en sus relaciones, por la calle, se transformen en fuente de cuestionamiento, de creatividad, de participación...”* (Aguilar 1999:15).

En los casos en los que la educación es entendida como una realización privada de los individuos, se está sustituyendo la regla básica de la educación de formar en todas las dimensiones del civismo por el éxito individual (Miyares, 2006). Tal y como argumenta Alicia Miyares, cuando la educación está orientada únicamente hacia el éxito, la eficiencia y la competitividad únicamente se está fomentando el individualismo,

impidiendo la emergencia del civismo. La finalidad de la educación no puede por tanto estar determinada por criterios individualistas, sino que deben fundamentarse en principios de ciudadanía que fomenten la construcción y la mejora de la vida en colectividad. En esta misma línea, la autora entiende que educar en civismo supone educar en unas normas morales sin las cuales sería imposible la convivencia en paz respetando a la par la libertad de todas y todos.

La educación intercultural, en este sentido, tiene que ser una educación que permita tomar conciencia de la realidad. Es un proceso fundamentalmente de toma de conciencia de valores que nos dota de capacidad y responsabilidad para intervenir de forma activa en la sociedad con la intención de transformarla. Esta toma de conciencia de las personas deberá producirse mediante una metodología participativa que profundice en la capacidad de reflexión que tenemos las personas sobre nuestras prácticas cotidianas. Para ello, es necesario que nos cuestionemos a nosotros/as mismos/as, es fundamental que nos veamos desde fuera para poder dar lugar a la reflexión y posteriormente al cambio. Pero, ¿cómo cuestionamos los valores que forman parte de nuestra identidad como personas?

Este cuestionamiento depende de las situaciones y vivencias que experimentamos. Estos fenómenos pueden ser de carácter causal y espontáneo, o bien, pueden estar provocados por los valores del grupo de una de las comunidades de referencia del individuo que evoluciona, alejándose o enfrentándose a otros valores que asumimos como propios por nuestra implicación con otros grupos. Sin embargo, el verdadero distanciamiento crítico se produce cuando la experiencia vivida por el contacto con esa nueva realidad tiene efectos sobre los valores y estereotipos que teníamos asumido (Ruiz de Lobera 2004).

La escuela intercultural resulta un espacio idóneo en donde cuestionar y dialogar sobre los valores que conforman nuestra identidad, con la intención de alcanzar la capacidad suficiente para convertirnos en sujetos críticos con la realidad que nos rodea y comprometidos con la transformación social y el bienestar general.

2.3 La discriminación en las aulas

El ideal de escuela se constituye como un espacio de convivencia, respeto y tolerancia, en el que los alumnos y alumnas son tratados desde una óptica igualitaria que, al mismo tiempo, tiene en cuenta la diferencia (sea por razón de género, orientación sexual, cultura, etc.). No obstante, en la realidad cotidiana de los centros educativos, suelen producirse actitudes discriminatorias hacia algunos estudiantes, tanto por parte del personal docente como de los compañeros/as. Como explica Luz Martínez Ten:

*“El simple hecho de considerarlos –y llamarlos– inmigrantes de tercera generación demuestra hasta qué punto nuestros sistemas educativos han fracasado en la incorporación racional de la diversidad. Esta categorización social, que la escuela no sólo reproduce, sino que la refrenda, provoca una crisis identitaria de reivindicación de la diferencia, que –por otra parte– se les ha impuesto. Si añadimos a este malestar identitario las condiciones de discriminación y exclusión en las que viven, es fácil entender dónde reside el fracaso de la sociedad... y de la organización escolar. La construcción sólida de la identidad requiere del reconocimiento de las raíces”.*³

En ocasiones, no es tanto una cuestión de actitud como una consecuencia de un currículum escolar y un proyecto educativo que no está pensado ni preparado para incluir la diversidad de su alumnado. De esta forma, la educación inclusiva aboga por entender la diversidad como un valor y una riqueza, no una dificultad ni una característica específica de un grupo excluible.

Para ser coherente con este presupuesto, las escuelas deben diseñar las tareas, los materiales, los procedimientos y los recursos didácticos, sobre la base cultural de sus alumnos y alumnas, sus estrategias de aprendizaje y sus saberes e intereses (Adela Franzé, 2008). Otro elemento fundamental, es la formación del personal docente ya que múltiples estudios muestran que sus creencias y actitudes influyen de manera

³ Martínez Ten, Luz (2012). “La educación intercultural desde la perspectiva de género. En *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural. Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A

determinante en el éxito o fracaso de sus estudiantes, sobre todo de aquellos pertenecientes a grupos minoritarios.

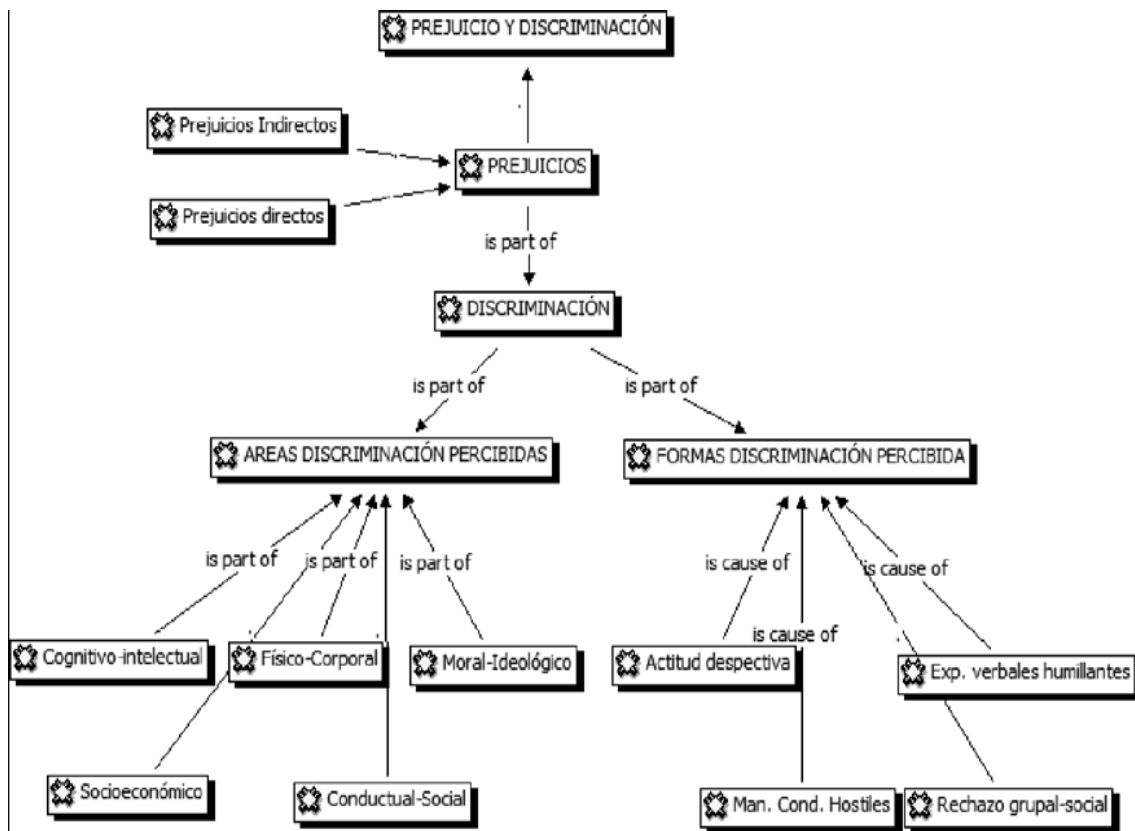
Para atajar la discriminación dentro del sistema educativo, el primer paso es situar y visibilizar sus orígenes, desarrollos, efectos y consecuencias. La investigación “*Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión*” aborda cuatro grandes categorías en las que el centro educativo actúa como una institución de segregación y discriminación de las minorías étnicas: Manifestaciones de prejuicio (directo e indirecto); Áreas percibidas de discriminación; Formas percibidas de discriminación e Impacto negativo percibido (Barría, *et al* 2009).

Este estudio parte de la siguiente diferenciación entre estereotipo, prejuicio y discriminación:

- **Estereotipo:** referido al “conjunto de significados, creencias o asunciones que los miembros de un grupo poseen acerca de los atributos de un miembro de un grupo ajeno. Por tanto, los estereotipos son el fundamento cognitivo que explica las situaciones de rechazo entre personas”.
- **Prejuicio:** para definirlo, recurren a la propuesta de Vonfack (1998) “creencias y significados que son parte del estereotipo, se traduce en distancia intergrupala, dada la estimación y valoración de modo predominantemente desfavorable de los miembros de un grupo ajeno”.
- **Discriminación:** a diferencia del estereotipo y el prejuicio, la discriminación repercute como generadora de desigualdad en el plano conductual.

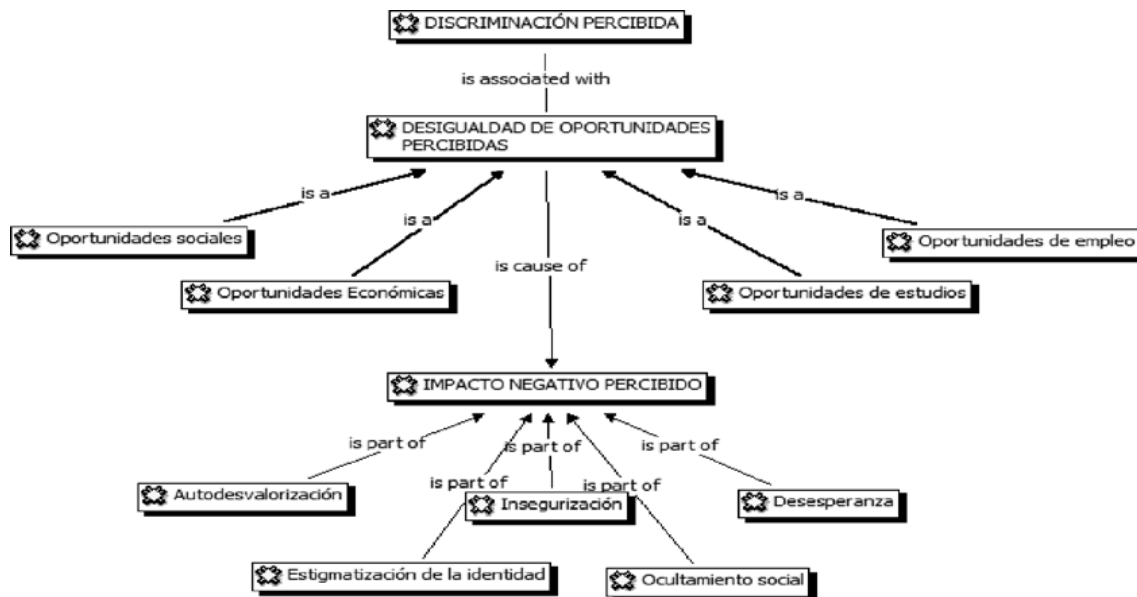
Barría et al (2009) construyen, a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo, una serie de redes conceptuales que permiten trazar la línea que va desde las concepciones sociales y las interacciones cotidianas, hasta la consolidación del prejuicio y la ejecución de la discriminación.

En el siguiente esquema (“Áreas y formas de discriminación en contextos educativos”) se plasma el fenómeno de la discriminación como proceso asociado al prejuicio étnico, que traduce la conducta y el trato desigualitario hacia los alumnos de minorías culturales en virtud de su pertenencia a ese grupo. En primer lugar, se puede observar la categoría *formas de discriminación percibidas*, que hace referencia a actitudes y expresiones verbales despectivas, manifestaciones conductuales hostiles, rechazo grupal y rechazo social sufrido por el alumnado de minorías étnicas. Como segundo elemento importante, aparecen las *áreas de discriminación percibidas* que agrupan la cognitivo-intelectual, la física-corporal, la social-conductual, la moral-ideológico y la socioeconómica.



A continuación, se puede observar la red conceptual “El efecto de la discriminación en contextos educativos” que evidencia la existencia de desigualdad de oportunidades y de un impacto negativo percibido. La primera categoría, *desigualdad de oportunidades*, hace referencia a la falta de opciones y salidas en las siguientes áreas: desigualdad de oportunidades de estudio, sociales, de empleo y económicas. En segundo lugar, la categoría *impacto negativo percibido* reúne procesos psicosociales que afectan

negativamente a la construcción identitaria y a la autoestima de los y las menores. Dicha categoría se desgrena en: auto-desvalorización, insegurización, desesperanza y resignación, ocultamiento social y estigmatización de la identidad.



2.4 Violencia en el contexto escolar

La discriminación es el primer paso en la justificación y legitimación de comportamientos y conductas violentas. La violencia –como todos los fenómenos humanos y sociales- se articula en tres esferas que se influyen y retroalimentan entre sí:

- Procesos estructurales: materiales y simbólicos.
- Procesos institucionales como el escenario y las tramas donde la violencia se expresa. En este caso, nos centraremos en la institución educativa como organización que puede albergar, o impulsar ella misma, fenómenos de violencia.
- Procesos psíquicos referentes a las condiciones y efectos individuales del fenómeno. Dado el objeto de estudio señalado, se posicionará al alumnado como protagonista de esta área.

Para referirnos a la violencia dentro del contexto educativo, resulta fundamental diferenciar entre sus manifestaciones visibles e invisibles. Las primeras serían aquellas observables para el personal docente y, en principio, más fácilmente localizables y

condenables: indisciplina, discriminación, maltrato entre compañeros/as, disruptión, vandalismo. En el caso de las violencias invisibles, éstas presentan un componente más perverso ya que suelen conllevar el silencio de las víctimas, como son los casos de acoso sexual, bullying, extorsión o ciertos tipos de agresiones.

Antes de continuar con el análisis, conviene diferenciar conceptos como violencia o conflicto, que a menudo se confunden. La violencia constituye una confrontación en la que una o más de las personas resultan perjudicadas ya que son agredidas física y/o psicológicamente. Se trata de un fenómeno mediado por los códigos culturales, es decir, cuya gestión y organización responde a una sociedad concreta. El conflicto, por el contrario, es consustancial al ser humano y, en consecuencia, inevitable. Esto no quiere decir que todo conflicto renga conlleve una resolución violenta ya que puede ser regulado de distintas formas, pudiendo constituir una fuente de avance y cambio.

3. VOCES PARA UNA EDUCACIÓN NO DISCRMINATORIA

3.1 Entrevista Carolina Calleja Alejano.

Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo. Profesora asociada en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, y psicoterapeuta de niños/as, adolescentes y familias. Sus líneas de investigación giran en torno a la formación temprana del prejuicio y la discriminación por grupo étnico, y su relación con el desarrollo cognitivo y socio-emocional,

P: ¿En qué momento los niños y las niñas comienzan a interiorizar los prejuicios?

R: La verdad es que no hay un acuerdo, no hay un consenso. Algunos autores dicen una cosa, otros dicen otra ¿no? Pero así en general, a grandes rasgos hay como un pico, en torno a los 6, 7, 8 años. Entre esa edad parece que los niños ahí alcanzan el nivel máximo de prejuicio: o eres como yo y mi grupito o no queremos saber nada de ti. En

Psicología sabemos que esta radicalidad está provocada por el desarrollo evolutivo de los niños y su falta de flexibilidad en el razonamiento. Es un problema de inflexibilidad, es una cuestión de desarrollo cerebral. Por ejemplo, los niños a en torno a los 8 años son muy estrictos: o se cumplen las reglas a rajatabla o no jugamos. Ya más mayores son más flexibles.

P: ¿A qué edad se empiezan a identificar con un grupo? ¿Cuándo surgen las primeras conductas discriminatorias?

R: Desde muy pequeñitos, desde los cinco años o incluso antes. Ya desde los tres, cuatro añitos ellos ya empiezan a decir yo soy un niño, tú eres una niña, mi papá y tu papá trabajan en lo mismo... Ya en seguida empiezan a tener un conocimiento de las diferencias. La cosa es que por ejemplo respecto al género tienen muy claro yo soy un niño, yo soy una niña, eso es muy pronto ya, con tres, cuatro añitos ya hay un concepto de identidad que está ahí, que se maneja en cajas estancas cuando son pequeños. Luego ya van metiendo conceptos sociales a esas cajas.

Hay un dato que a mí me impacto mucho, el pico máximo de agresividad está en torno a los tres, cuatro años. El mayor número de agresiones de un niño a otro niño por hora se da a estas edades. Curiosamente y aunque se piense lo contrario, la agresividad disminuye en la adolescencia. Todo el mundo piensa que en la adolescencia aumenta la agresividad y no, en la adolescencia aumentan las conductas premeditadas de violencia, pero no la agresividad que es otra cosa. En cambio el niño chiquitito no hace algo premeditado de forma violenta, simplemente quiero tu boli y te lo quito por la fuerza, pero al rato ya estamos jugando. En cambio, a medida que son más mayores, cada vez se va afinando más el por qué te discrimino ¿no? Es como si aumentasen mucho más los factores, aumenta su conocimiento también social y entonces empieza a haber esa discriminación. A medida que van creciendo tienen más flexibilidad cognitiva, pero aumentan los prejuicios de concepto, de idea.

P: ¿Qué margen de actuación tiene en este caso la labor del profesorado a la hora de abordar los prejuicios?

R: Pues ahí está el gran debate. Por ejemplo, cuando se ha estudiado el tema de la agresividad en la infancia, teniendo en cuenta que las escuelas infantiles según estos datos es donde mayor número de agresiones se producen respecto a ninguna otra etapa educativa pues claro, se hace bastante hincapié en que allí se les eduque desde pequeños en la solidaridad, en que hay que compartir, en que hay que jugar... Entonces, ¿qué es lo que ha pasado? Pues que en investigaciones que se han hecho, cuando nosotros preguntábamos a los niños sobre estos temas todos sabían contestar políticamente correcto: “No, yo tengo que jugar con todos los niños...”, “yo presto todos mis juguetes...”, “yo tal..”. Si tu les preguntabas, ellos habían aprendido lo que sus profesores les habían dicho claro, pero se lo habían aprendido como un loro.

Si es verdad que parece un poco ingenuo el hecho de que pensemos de que porque a un niño se le diga verbalmente tienes que compartir y ser solidario ese niño va a ser a ser, pero yo también digo que es necesario decirlo, aunque luego hay que esperar a que los niños empiecen a tener un poco más de flexibilidad cognitiva. A partir de los siete, ocho años, sí puedes empezar a explicarles por qué uno tiene que ser solidario, por qué uno tiene que convivir bien con los demás. Ya empieza a haber una incorporación real ¿no?, no el lorito que repite. Pero ¿entonces qué pasa?, ¿que hasta entonces no les decimos nada? ¿Les dejamos que como es evolutivo se maten? Yo creo que en la infancia o en niños más pequeños la palabra tiene que ir acompañada de unas consecuencias más firmes. Es decir, si Pepito ha mordido al de al lado porque le ha quitado el boli, yo tengo que castigar esto. Hay ocho mil métodos, pues desde retirarles de la situación, dejarles aislados un rato para que se tranquilicen, pero que no siga jugando, parar el tiempo de juego.

En el momento que se ha detectado que ese niño a tenido un acto discriminatorio con otro, en ese momento se tiene que cortar y ese niño tiene que ver que eso no está bien. Luego ya cuando empiezan a ser más mayor pues ya le podemos dar otro tipo de razonamiento. De hecho si yo trato de educar a un adolescente en que no discrimine a

otro castigándole, no está entendiendo, no está comprendiendo. Ahí lo que hay que hacer es una evolución cognitiva. Ahí sería al contrario, ahí si estaría a favor de grandes charlas y de grandes diálogos, y de que hablemos, y de que nos expliquemos.

P: ¿Y desde la Universidad formáis a los futuros docentes prestando atención al tema de la prevención de la discriminación?

R: Pues poquita cosa, ahí es donde está el tema. Asignaturas como tal no hay. Si es verdad que yo por ejemplo en asignaturas como Atención Temprana y Discapacidad si que hablo un poquito del acoso... Luego hay otras asignaturas como Igualdad para la ciudadanía, Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial... Yo entiendo que ahí en esas asignaturas algo se verá del tema, pero para mi es claramente insuficiente. No se hace verdadero hincapié en eso. Si te soy sincera preferiría que supieran mucho más de cómo manejar un aula, como manejar la disciplina, como actuar en situaciones de acoso, que no que se sepan todos los ríos de España.

P: ¿Por qué se producen las situaciones de acoso escolar?

R: Hay muchos factores ahí. El otro día precisamente hablaba con un chico, este ya tiene 13 años y ha sufrido acoso. Sin embargo, cuando él se ha visto con un poco más de fuerza y más poderío respecto a su edad, es el que ha empezado a transformarse ahora en acosador, es muy habitual. Yo le pregunté que por qué lo hacía y él me dio varias respuestas, entre ellas por supuesto la venganza, que es algo que por desgracia siente la persona que es discriminada. Tiene que vengarse, cuanto menos hacer lo mismo para que los otros sufran como ellos, se te ponen los pelos de punta. Es más de lo mismo, se le ha hecho esto a esta persona y ella ahora lo va a hacer también, entonces no paramos el bucle... Este chico en concreto acosa a aquellos que en su momento le molestaron a él. A él no le sale hacérselo a alguien que nunca jamás le ha molestado. Sin embargo, él me reconoció que hay otros chicos que lo que hacen es buscar directamente a esos otros que no les han hecho nada, que nunca les hicieron nada, y van directamente a por ellos.

P: ¿Y esto por qué se produce?

R: Él ahí ya no supo que decirme, porque él no es ese tipo, él parte del perfil de que él fue en su momento el niño al que molestaron. Y hay otros chavales que efectivamente nunca han sufrido acoso y son ellos los que lo inician. Yo ahí personalmente y por el área al que me dedico yo directamente lo asocio a un problema emocional y directamente familiar. Algo sucede en la familia, algo sucede en el tipo de apego que se le ha dado a ese niño que de alguna manera busca una satisfacción observando como dañan a otra persona. Yo creo que en el fondo, aunque ellos no han sido acosados por otros niños, yo creo que esos chavales si han recibido desprecio o algún tipo de baja calidad en el trato emocional con los padres. Hay algo por lo que se han sentido mal, que luego han tenido que desahogarse o buscar ahí la cabeza de turco para luego desatar esa ira. Hay muchos chicos que luego hablas con los padres y los padres a lo mejor son muy autoritarios, muy severos, muy duros, les castigan, les pegan, entonces esos niños llevan una violencia encima que la descargan por lo general con el débil. Normalmente el chaval que buscan desde el inicio es al que considera débil o cree que no le va a poder plantar cara. Como ellos no se lo pueden devolver a las figuras de apego porque son adultos y están en un estadio superior digamos, lo tienen que descargar con alguien que ellos entienden o interpretan que es inferior. El problema es que les produce satisfacción porque hay una descarga, una liberación de esa ira.

P: ¿Qué consecuencias puede tener el acoso en la construcción de la identidad de los chicos y chicas que han sido víctimas?

R: Pues lo primero, una baja autoestima espectacular, absolutamente increíble, porque los niños curiosamente dan mucho valor a lo que estos chavales que se meten con ellos les están diciendo, les otorgan mucho valor. Ese acoso va unido a la intensidad que les dan a las palabras que les están diciendo, aunque otras personas lo desmientan. El problema es que a medida que pasa el tiempo lo van consolidando más, se les va quedando muy adentro e incluso llega a darse la vuelta, es decir, justifican el que esos niños les acosaran y les discriminaran por ser “así”. Entonces al final la víctima se

culpabiliza. Hay ahí como un progreso en el cual si se coge muy al inicio todavía no hemos caído en ese barranco de la culpabilidad, si se coge muy al inicio y se corta, sí puedes ayudar a ese niño a que entienda que lo que han hecho no está bien, que lo que le han dicho no tiene sentido, puedes recuperarle... Pero como pase más de cierta franja de pronto ya nos encontramos que el niño lo que hace es invertirlo, es decir, la culpa es mía.

Yo por lo menos lo que he visto en terapia es que enseguida sale el tema de la baja autoestima y además de una manera muy radical, con un pensamiento muy radicalizado. Es como si esa agresión les transformara en alguien también muy radical pero claro, hacia ellos mismos, una radicalidad que lógicamente les presiona, les crea tensión. Es un proceso muy destructivo, desestructura al niño que luego después va a ser un adulto con una idea se sí mismo muy desestructurada. Hablamos obviamente de un acoso, de una discriminación prolongada. Si es muy puntual y se coge a tiempo pues se puede trabajar y el chaval luego tiene experiencias buenas con otros chicos, se queda en un episodio muy desagradable de la vida y ya está, pero si es prolongado es bestial. Además coincide en una etapa en la que se está formando la personalidad. Yo soy una psicóloga poco alarmista, pero en esto soy profundamente alarmista, es que no le puedo quitar nada de importancia, es que es bestial la destrucción que los niños pueden sentir en esta discriminación, y ya no te cuento si encima luego ellos llegan a casa y en casa también hay algún tipo de rechazo, entonces ya apaga y vámonos.

P: ¿Puede existir un efecto contagio en el aula, es decir, que otros chicos la tomen con la misma víctima?

R: Sí, sí claro. Muchos chavales para no quedar mal con los otros, pues aparentan o fingen que también se van a meter con ese chaval, entonces también lo hacen porque si no se meten con ellos. Ahí fíjate, habría una trabajo de profesorado, de concienciación de que estas conductas son intolerables... El miedo no puede ser una justificación para que tú hagas daño a otra persona. Ahí tiene que haber un trabajo muy fuerte, yo creo que si esos niños de verdad encontraran un profesorado que esto lo lleva a rajatabla, que encuentren que en el colegio hay un procedimiento, que esto se erradica y que hay unas

normas muy claras de cómo actuar en situaciones así, yo creo que disminuiría bastante esto del contagio. Lo que pasa es que de nuevo volvemos al tema, el profesorado tiene que ser muy consciente de que yo no solo doy matemáticas, es que yo educo. Sin embargo tenemos la buena noticia de que hay profesores muy involucrados, y profesores que cuando suceden cosas en el aula en seguida intentan ver, hablan mucho con los chicos, hablan mucho con ellos porque les conocen. Ahí esta la diferencia.

P: ¿Y qué pasa con los chicos y las chicas que no han sido víctimas de acoso directo pero han estado apartados por la clase? Los que han permanecido al margen...

R: Bueno, es un tipo de acoso también, el rechazo es un tipo de acoso. No es activo. Estos chavales, los que yo he atendido, han sufrido ambas cosas, porque claro, lo que ocurre es que el acosador cuando acosa a un chaval y los demás lo ven, los demás luego no quieren acercarse a este chico, entonces reciben doble maltrato. El del acosador y el rechazo de los otros, que aunque no les están diciendo o no le incordian, luego le hacen el vacío. Todos los casos que yo he visto llevan las dos cosas unidas. Por lo general un rechazo solo aislado es extraño, normalmente si te rechazan es porque alguien antes ya ha marcado tu diferencia.

P: ¿La elección de una víctima por parte de los acosadores es aleatoria? ¿Existe un perfil?

R: Es absolutamente aleatorio. Los acosadores a veces van a por el chaval que es extrovertido, los profesores le valoran, pero no especialmente los que se conocen como empollones... A veces como coincide que seas un poco líder y que en el aula haya niños rencorosos, van a por él, hay un componente también de envidia, de proyectar en ese niño quizá lo que a ellos les gustaría ser. Les genera tal frustración que le machacan, es otro tipo de acoso. Para las víctimas es muy doloroso, porque esos chavales no entienden por qué les ha tocado a ellos si todas sus cualidades son buenas: niños que en seguida tienen amigos, gente que les protege... y de pronto reciben ese trato de esa gente, les hace mucho daño.

P: ¿Cómo se pueden evitar las situaciones de acoso?

Evitar estas situaciones es un trabajo de todos, no solo de los profesores, ahí las familias tienen una responsabilidad bestial. En la discriminación el comportamiento de los padres ante esa discriminación a su hijo es absolutamente determinante. En el caso de las etnias, el grado de orgullo o valoración que los padres puedan darle a sus hijos sobre su etnia aunque estén recibiendo una discriminación, para ellos es un refuerzo, una reafirmación.

P: ¿Qué consecuencias tiene el acoso en las víctimas a la hora de plantear expectativas de futuro?

R: Si no se ha intervenido a tiempo, la baja autoestima no se soluciona sola. Eso requiere un trabajo muy duro. A medida que vamos siendo más mayores cuesta que eso cambie. No es que no se cumplan sus expectativas, es que pueden llegar a tener cero expectativas, con lo cual ni siquiera podemos trabajar ahí, es muy duro. Yo diría que la discriminación produce baja autoestima y produce también una agresividad latente, no necesariamente tiene por qué salir, pero en situaciones muy intimas con alguien cercano sale esa agresividad, porque inevitablemente al haber recibido esa discriminación, las personas sienten que es una injusticia lo que se les está haciendo. Ellos saben que no está bien lo que se les han hecho, y eso queda ahí, como muy abajo, muy soterrado, queda esa insatisfacción, ese desgarró y entonces esas personas van siempre en una balsa de amargura, les acompaña esa sensación de la vida no ha sido buena conmigo.

3.2 Entrevista a Enric Roca i Casas

Doctor en Ciencias de la Educación por la UAB y profesor titular del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de esta universidad. Ha ejercido como docente y como psicopedagogo en centros de primaria y de secundaria, concertados y públicos. Ha desarrollado cargos de responsabilidad directiva y de asesoramiento. Tiene varias publicaciones (libros y artículos) sobre temas curriculares, de formación del

profesorado, de evaluación, de educación intercultural, de atención a la diversidad, de la relación familia y escuela y sobre el talento en educación. Es director del grupo de investigación GOREAD (Grupo de observación e investigación educativa en atención a la diversidad) de la UAB. Desde el año 2007 es el coordinador general de Edu21 (www.edu21.cat), institución al servicio de la mejora de la educación en Cataluña.

P: ¿Qué es la escuela inclusiva?

R: La integración no es inclusión. La integración quiere decir poner recursos para que la persona que llegue se adapte al sistema, la inclusión consiste en que el sistema es flexible y responde a las necesidades de todo su alumnado.

Si una persona viene de otra cultura y llega a la sociedad de acogida lo normal es que pueda tener contacto y establecer relaciones, el objetivo de esta persona es ser ciudadano de pleno derecho. Si el sistema educativo no le ofrece recursos para esta interacción, todo se vuelve más difícil, la escuela tiene que reflejar la diversidad. El problema es que la población inmigrante tiende a llegar a barrios y escuelas en que está concentrada, por ejemplo en Raval hay escuelas con 100% de población no autóctona. En estas condiciones no se puede hablar ni de integración ni de inclusión, así que, o se hacen políticas de vivienda que permita el encuentro y la mezcla, o se seguirán produciendo estos guetos con todas las consecuencias sociales y políticas que esto tiene. No hay que olvidar que la educación intercultural es intentar aplicar un modelo que es un ideal, una intencionalidad, un proyecto. No tenemos ejemplos reales que se pueda decir que esto sea interculturalidad.

P: ¿Cuál es el modelo en el Estado español?

R: No hay un modelo ideal que digamos “hacia ahí queremos ir”. Todos los modelos vigentes tienen sus ventajas e inconvenientes. Tenemos que encontrar un modelo propio, que claramente definido aún no está. En la práctica lo que se ha intentado es que no haya excesivas concentración que impida la interacción. Pero no es un modelo totalmente exitoso, sí que hay escuelas gueto. En este sentido, el Estado también tiene que intentar que en aquellos lugares con más problemas, con más desigualdades de origen, estén los mejores profesionales y los mejores proyectos. Si no, estás creando un sistema que certifique las desigualdades de partida y que las reproduzca.

Otro tema importante a este respecto es la autonomía de los centros educativos. El Estado tendría que establecer un currículum común que permita adquirir las competencias básicas pero desde mi punto de vista este currículum no habría de superar el 30-40% y ahora está en el 90-100%. Si damos autonomía a los centros, estos pueden adaptarse a las sensibilidades del sistema. Por ejemplo puede haber un centro que se centre mucho en la historia de las religiones como seña de identidad o en el arte o en el deporte. Que haya proyectos que las familias puedan decidir en función del perfil que más se le adapta. Pero claro, la Administración también tiene que garantizar que estos proyectos particulares no generen diferencias en cuanto a derechos y oportunidades.

Por ejemplo en Cataluña una de cada tres IES segrega a los estudiantes por nivel de conocimiento, es decir, el sistema está pensado como un sistema seleccionador, no como un sistema pensado para fomentar la convivencia en la diversidad. Lo que busca este sistema seleccionador es que la mayoría llegue, no el 100%. Al sistema educativo ahora le estamos diciendo que llegue al 100% sin discriminar a ninguno, pero la organización no está pensada para eso.

Por otra parte, hay que tener en cuenta tenemos una triple red: escuelas públicas, concertadas, privadas. En las privadas los inmigrantes son de países ricos así que no hay problema. Pero las públicas son las que tienen que asumir más población de origen inmigrante y sin recursos suficientes. Y no me refiero solo a recursos materiales, sino a modelos pedagógicos y de centro que valoren la diversidad como un valor, como una oportunidad, no como un problema. Escuelas en que se promuevan valores pluriculturales, no multiculturales.

P: ¿Cómo construir una escuela intercultural?

R: En la escuela infantil no hay esta diferencia, esta exclusión, los niños y niñas de todas las culturas juegan juntos, no tienen aún los prejuicios que nos hacen excluir a la gente diversa. El modelo intercultural intenta que eso que sucede de manera natural en el jardín de infancia, se pueda mantener a lo largo de la vida y el alumnado se blinde ante los prejuicios. Pero hay que tener claro que esto no se arregla con una semana intercultural de “qué guay somos”, en cada uno explica su cultura y los padres llevan pasteles. Si queremos realmente que eso afecte a la convivencia, lo que más hay que

tratar son los espacios informales. No puede ser que un centro educativo permita que en el patio el alumnado se agrupe por etnias o grupos de origen de forma impermeable.

Es fundamental intervenir en los espacios informales porque no actuar también es intervenir. Educar es intervenir. O fomentas la interacción, o no se va a producir. Es normal que la gente se aproxime a los más parecidos. Si tenemos un proyecto intercultural, tenemos que fomentar la interacción, porque la interculturalidad es interacción. Y las acciones más importantes, las que tienen más efectos sociales son los informales: compartir el recreo, el bocadillo, los domingos.

P: ¿Y cómo puede el personal docente actuar en estos espacios informales?

R: Por ejemplo con el tema de género es claro. Normalmente los niños se apropian de la mayor parte del espacio para jugar al fútbol, y las niñas se quedan en los márgenes. La escuela puede no intervenir, o puede entender que esto es un problema y dedicar al fútbol solo unos días o incentivar a las niñas a que jueguen. Para esto se necesita que el proyecto educativo tenga en cuenta el patio y que los profes se impliquen y no se vayan a la cafetería en la hora del descanso. El patio es escuela, el pasillo es escuela.

La escuela tiene que tener un proyecto de contenidos, muy bien, pero también un proyecto de actitud y convivencia. En todos los espacios del centro se tienen que garantizar esta mínima interacción. Por ejemplo en las salidas, las colonias. Para eso todo el profesorado tiene que implicarse de forma activa en todos los espacios y en todos los horarios.

P: ¿Cómo implicar a las familias?

R: A un niño le educa toda la tribu, hay que establecer complicidades con el entorno educativo. Para implicar es muy importante trabajar los canales de comunicación e información, lo primero es darles algo a cambio: información sobre sus hijos, información traducida que te asegures que entiendan. Tienes que hacer una atracción en positivo, convocarles por ejemplo para que vean proyectos de sus hijos, en vez de echarles la bronca. Esto es un orgullo por el niño y felicitas a los padres y ven lo que están haciendo. Una vez has creado esta complicidad, ya podrás pedirles que vengan, reuniones, etc.

Muchas veces los padres extranjeros no colaboran porque no saben si van a saber, si van a entender las cosas. Parte de la población inmigrante está en el paro por lo que sí que tienen tiempo, por ejemplo las madres marroquíes suelen tener tiempo por las tardes. Pero los estándares tienen que ser diferentes. En una escuela en la que estuvimos nos contaron un caso interesante: tenían una madre marroquí muy activa, que entró a formar parte del AMPA pero al cabo de unos meses lo dejó. ¿Por qué? Porque hacían actividades como cenar fuera sin maridos, y eso a ella no le iba. Entonces, a veces tenemos dinámicas que chocan con costumbres culturales. ¿Qué hizo la directora? Creo que la figura de delegados de clase y esto la madre marroquí lo hizo sin problemas. Es decir, las organizaciones inteligentes son las que captan las diferencias y dan respuestas que permitan que todo el que pueda colaborar, lo haga, así no se resta a ninguno.

P: ¿Cómo ha sido la integración de las segundas y terceras generaciones de inmigrantes?

R: Las diferencias entre generaciones de inmigrantes tienen mucho que ver con la cultura. Pero hay una problemática específica con las segundas generaciones. La primera son de gente que ha hecho una opción arriesgada con su vida, es gente activa, dinámica, que se arriesga. Y que tienen cierto sentimiento no solo de nostalgia del país de origen, sino una cierta obligación de transmitir a los hijos los valores, costumbres, para que estos no se pierdan. Hay por tanto cierta ambivalencia: ganas de que los hijos se adapten a la cultura de acogida para que se integren y tengan oportunidades porque saben que seguramente no habrá retorno. Pero al mismo tiempo se enfatizan aspectos diferenciales, propios de la cultura de origen, para que no se asimilen a la sociedad de acogida.

Esta ambivalencia se vive como una construcción identitaria en las segundas generaciones que quieren integrarse pero tienen la presión del entorno de origen. El sistema educativo tiene que ser sensible a esto, respetar las diferencias pero dar las mismas oportunidades, tiene que entender que puede haber momentos de crisis, de reivindicación de la diferencia, de altibajos. Pero lo esto con respecto a la diferencia y sensibilidad, se puede gestionar. Para ello, el proyecto educativo tiene que tener en cuenta toda la diversidad.

P: ¿Cómo conjugar el respeto a la diversidad con la defensa de ciertos valores?

R: Se tienen que intentar explicar los valores de nuestra sociedad y el proceso mediante el que hemos llegado hasta aquí, la evolución. Los derechos de las mujeres o el respeto por la diversidad cultural no estaban hace 30 años. Se tiene que explicar no en plan moralista pero sí para aclarar que este es el proyecto y así se van a educar sus hijos. Y ellos tienen que tener espacio para explicar su opinión su posición y sus valores, que vean que tú les escuchas. Los padres tienen que tener espacio para expresarse, no estar como estatuas receptivas sin poder opinar. De hecho son temas abiertos en nuestra sociedad, que tampoco todo el mundo piensa lo mismo. Ellos pueden opinar e influir. Y entonces le demandas la escucha de tus valores y aclaras que el centro impulsa estos valores.

Entonces, en contra de este proyecto no se pueden situar, ellos tienen que ser conscientes que entran dentro de una comunidad con unas normas y unas reglas, con unos límites claros. Por ejemplo tú puedes decir “no hay problema con que vengan con el hiyab pero no permitiremos un burka”, esto tiene que estar muy claramente definido. Las sociedades democráticas no son uniformes, son plurales, pero las mayorías sin imponerse sobre las minorías tienen que decidir y asentar cosas.

Con hechos concretos conflictivos hay que pactar, primero explicar bien en qué consiste la actividad y luego pactar. Por ejemplo pasar el programa de educación sexual a los padres y puedes pactar con determinados contenidos específicos. O en gimnasia, las niñas pueden no ponerse los pantalones cortos pero no pueden venir con faldas largas, puedes acordar pantalón largo. Siempre hay un espacio de negociación. Cuando ellos confrontan también están tensos, tienes que dar espacio para el diálogo. Poco a poco, cuando vean que no pasa nada, que la hija no cambia radicalmente, irán aflojando.

En esto es muy importante pensar que son una primera generación. Ahora cuando ya es una segunda o tercera puede ser que nos estamos encontrando con una ortodoxia militante, aquí hay que responder diferente, no podemos ceder. Puede que sea gente confrontando intencionalmente porque quiere imponer ciertas cosas.

P: ¿Cómo ha afectado la crisis al sistema educativo?

R: La crisis ha afectado de dos formas un poco contradictorias en cuanto a la población inmigrante. Durante la crisis, había cada vez más inmigrantes y se tuvieron que poner en marcha recursos como las aulas de acogida, profesionales específicos, formación de profesorado, etc. La crisis ha supuesto recortes que repercuten negativamente en el sistema educativo en este sentido. Pero al mismo tiempo ha parado la llegada de nuevos inmigrantes, incluso algunos se marchan. Así que el sistema ha sufrido la crisis con los recortes pero al mismo no tiene tanta diversidad.

Ahora mismo la demanda de los centros no es tantos recursos específicos para atender la inmigración como para atender la diversidad en general, la diversidad cultural es una, pero hay muchas más que ponen a prueba la eficacia del sistema educativo. Por ejemplo, los alumnos con alta capacidad no encuentran bien recogidas sus necesidades. Tenemos un fracaso escolar altísimo, que se dobla en la población inmigrante pero que no está compuesto solo por población inmigrante. El sistema no es capaz de fidelizar más allá de la etapa obligatoria a los jóvenes. La franja más compleja, por tanto, está entre los 18 y los 25 años.

Antes se explicaba porque los jóvenes se insertaban exitosamente en el mercado laboral. Ahora sí que hay jóvenes que se han quedado en el sistema educativo por eso, pero aun así la tasa de fracaso es muy alta, esto es un problema más de fondo. Se calcula que en el futuro la UE tendrá un 10-12% de puestos de trabajo para personas no cualificadas, nosotros tenemos un 20% ¿qué vamos a hacer entonces? Aquí pasa algo, pero en eso no es determinante la inmigración.

P: ¿Cómo ha influido la experiencia del bilingüismo a la hora de incluir a la población de origen inmigrante?

R: Aquí hemos implantado un modelo basado en la lengua que tenía que enfrentar un doble reto: enseñar a la población de otras zonas del Estado que no conocían la lengua y a la propia gente catalana que no había podido hablarla durante 40 años. Y que esto

sucediera en la misma aula porque no queríamos separar a los alumnos por razones de lengua, no queríamos crear dos comunidades culturales distintas. Ahora cuando vienen los inmigrantes el problema es que vienen en cualquier etapa educativa, y ¿cómo enseñales dos lenguas nuevas?

En primaria como ya se tiene esa cultura es mucho más fácil, la inmersión lingüística resulta algo natural. Pero en secundaria es mucho más difícil, es como “yo vengo a hacer una clase de mi materia, y cuando una persona me mira con cara de que no se entera, tengo un problema”. Por eso, se hizo presión y se implantaron recursos *ad hoc*, un poco improvisados, como son las aulas de acogida. En principio eran un espacio que solo duraba seis meses y que servía para que el alumnado adquiriera los recursos y competencias básicas en catalán y castellano. Pero se hizo presión y se amplió hasta años y años, se ampliaron las materias y se implantó también en primaria. Por tanto, un recurso muy provisional se amplió.

En algunos casos ha funcionado bien, cuando hay un proyecto integrador y se ha entendido el aula de acogida como algo provisional, parte del centro, no como algo separado. Claro, para los niños era un entorno seguro, en que eran pocos, muy bien tratados, muy acogidos, pero el paso al aula ordinaria era un poco traumático. Lo ideal no es hacer aulas de acogida, sino que el centro sea de acogida. ¿Qué quiere decir que hay aulas de acogida? ¿Que el resto de aulas no lo son? Por ejemplo se puede poner un mentor, un compañero que te ayuda, que se pone a tu lado. Eso se hace entre alumnos mayores y pequeños y funciona muy bien, les ayudan a leer, juegan con ellos, etc.

Hay otros mecanismos que no pasan por un aula especial. Hay que cambiar el paradigma de atender a la diversidad en general. En secundaria el tutor no conoce a los alumnos ni a las familias, no es como en primaria. El ratio que tenemos es un profe por cada 8-10 alumnos, pero luego en el aula hay 35 alumnos. Es así porque el resto de profes están haciendo otras cosas, aulas de enlace, etc. Si tuviéramos a los profes del aula podría ser una atención más especializada y no tendría que haber tantas cosas especiales y específicas.

3.3 Entrevista a Jurjo Torres

Jurjo Torres es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de A Coruña. Ha impartido cursos y seminarios en numerosas universidades nacionales, europeas y latinoamericanas. Es un profesional crítico comprometido con la transformación de la realidad, y más en concreto con la mejora de la educación. Sus líneas de investigación principales son: Análisis sociopolíticos del currículum, políticas educativas, currículum integrado, currículum antidiscriminación, multiculturalismo y formación del profesorado.

P: ¿Cuáles son las consecuencias de la crisis para la educación inclusiva?

R: La ley educativa actual es la peor de la democracia, el proyecto del Partido Popular es claro: recortes, privatización, precarización, en definitiva, desmontar el Estado del Bienestar. Para poder hacerlo se convence a la ciudadanía de que la educación privada es mejor y los profesores de la pública son una panda de funcionarios vagos que solo quieren cobrar más.

P: ¿Para qué sirve la educación?

R: Educar es un sistema de valores, construir un sentido común (qué cosas son obvias, cuáles no, qué cosas son lógicas, ilógicas) y crear ciudadanía. La realidad es que los sistemas educativos van respondiendo a las urgencias políticas y económicas.

P: ¿Cómo se ha desarrollado históricamente este proceso?

R: En la Industrialización, que es cuando surge la escuela, se educaban personas para trabajar en fábricas: obedecer, ser puntual, disciplinadas, etc. En los años 70 se continúa señalando la importancia de la disciplina, se aprueba a los estudiantes si se portan bien independientemente del grado de conocimiento adquirido. Y a la inversa, el gamberro suspende independientemente de lo que sepa. Es el currículum oculto promoviendo ese tipo de cosas: la obediencia en vez de la adquisición de conocimiento.

En los años 80 se va asentando una sociedad democrática y por tanto se tiene que educar a ciudadanos democráticos. Se hace hincapié en el trabajo en equipo y en la autonomía del estudiante. La ciudadanía se ve como un conjunto de personas interdependientes y la educación va en esa línea. Es la primera vez que en España se hace un discurso público en favor de la educación pública.

P: ¿Y qué modelo de educación se está promoviendo en la actualidad?

R: Se está implantando una perspectiva mercantilista de la educación. Ahora que hay que educar para esa sociedad neoliberal, hay que formar “empresarios de sí mismos” como diría Foucault. Se está educando en la cultura del emprendimiento, pero no en el sentido creativo o de un ciudadano más interdependiente que busque mejorar la sociedad, sino que se intenta que las personas sean pequeños empresarios, que busquen el beneficio individual. Esto es debido a tres grandes transformaciones que se están implantando: el Estado ya no puede garantizar las pensiones a todos sus ciudadanos, ni la sanidad ni la educación pública. De forma que la gente tiene que aprender a hacer planes de pensiones, sanidad e invertir en educación privada, esto es lo que se está difundiendo y promoviendo.

P: ¿Qué consecuencias tiene generar este modelo de escuela?

R: Se generan muchas perversiones en el sistema, por ejemplo, lo estudiantes buscan que todo lo que hagan esté cuantificado y certificado en papel. Se está volviendo a una “asignaturización” del conocimiento muy fuerte. Cuando ya se veía que en primaria los estudiantes necesitan asignaturas más integrales, una perspectiva más transversal. Y en vez de seguir por ese camino, se parcela aún más el conocimiento. Se invierte en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Pero no se reflexiona hacia dónde se dirige ese conocimiento científico. Si tú no haces una educación más interdisciplinar, pierdes las ciencias sociales que son las que enseñan cómo fueron las sociedades, qué ha ocurrido en la historia, etc.

Las reválidas también van en esa línea ya que solo tienen en cuenta tres materias, el resto de asignaturas se vuelven marías. Y las escuelas se vuelven academias en las que



se enseñan trucos a los estudiantes para pasar las pruebas. Lo que ya pasaba en 2º de bachillerato en que todo se orientaba a preparar la prueba de Selectividad, va a pasar ahora con 3º de primaria, 6º primaria y 3º de la ESO.

P: ¿Cómo afecta este modelo educativo a las desigualdades de origen?

R: Se supone que es un modelo meritocrático cuando en realidad lo que es, es un modelo individualista. Tú estás solo, tú eres el responsable de todo, te venden que hay igualdad de oportunidades y que toda diferencia es de carácter individual. Eso también desresponsabiliza al profesorado y a la propia sociedad. El fin de la historia significa que ya todos somos iguales, esto se ve en la idea de “la cultura del esfuerzo”, un invento de José María Aznar. Él diagnosticaba que el gran problema del sistema educativo es que los chicos y chicas no se esfuerzan. Ahora parece que todos somos iguales. Cuando se habla del fracaso escolar se dice “es el 30%” como si fuera el juego de la lotería, como si a cualquiera le pudiera pasar, no te dicen dónde está ese fracaso. Antes también había fracaso pero se sabía en qué grupos estaba ese fracaso y se luchaba contra eso. Ahora los datos esconden la clase social, cuando por ejemplo los datos de la OCDE ya han vuelto a demostrar que si eres de familia pobre tienes tres veces más posibilidades de fracasar.

Teníamos claro que la educación tenía que ser anti clasista, antisexista, antirracista y por supuesto laica. Luego se empezó a olvidar la variable clase y se comenzó a poner la lucha contra el sexismo por delante. Las estadísticas empezaron a jugar solo con dos variables, hombres y mujeres. El discurso feminista fue de cierta forma instrumentalizado para invisibilizar la desigualdad de clase. Se decía qué tanto por ciento había de profesores y profesoras, qué porcentaje de alumnos y alumnas, pero no se preguntaba de qué clase eran. No quiero decir con esto que sí que se haya conseguido la igualdad de género porque no es cierto, también en ese terreno queda muchísimo por hacer.

P: ¿Qué puede hacerse para prevenir y atajar la discriminación desde la escuela?

R: Un colectivo está representado cuando los problemas principales que tienen están representados, cuando se habla de su realidad. Por ello, para atajar la discriminación por razón de género, hay que hablar del segundo turno, de la precarización femenina, de la violencia de género, de la prostitución, un libro que no incorpora estos temas para mí todavía es sexista. Porque si no, parece que todo es igual, que todo vale igual. Una educación no sexista es una educación en que estos datos se tienen en cuenta.

La mujer sigue ausente del sistema educativo porque hasta los marcos de análisis están muy sesgados, no porque aparezcan mismo número de mujeres y hombres en las ilustraciones ni porque haya una distribución de roles no sexista en un libro, este material educativo ya está libre de discriminación. Por ejemplo, que no aparezca nunca una familia monoparental ya está suponiendo una forma de violencia simbólica contra esta forma de organización familiar.

Por tanto, es fundamental el diseño curricular inclusivo y con perspectiva de género. Sin embargo, lo que tenemos en la actualidad es que la mayoría de editoriales son religiosas y esto se refleja en todas las asignaturas. Al menos en la asignatura de religión el contenido en valores que se trasmite es explícito, en el resto forma parte del currículum oculto.

P: ¿Qué puede hacer el profesorado?

R: En primer lugar es fundamental la formación y actualización del profesorado. La educación inclusiva es un proyecto político de construir un tipo de educación en que todas las personas puedan acceder, participar y tener éxito. Para ello, dentro del mundo de la educación tenemos muchos disensos, muchas discusiones, pero hay algo que todos estamos de acuerdo: la clave está en el profesorado. Por ejemplo, no puede ser que al profesorado de secundaria se le exijan conocimientos de su materia pero no pedagógicos y que, de hecho, tengan ese desprecio por la pedagogía.

En segundo lugar, es muy importante que el propio profesorado se auto-cuestione su carácter racista, sexista, homófobo, etc. El profesorado tiende a pensar que los racistas o sexistas son los estudiantes pero muchas veces son ellos mismos quienes se están guiando por estereotipos y prejuicios.

Hay que desmontar toda la estructura política de la discriminación. Y el auto-odio, es decir, el convencer a la gente de que el problema del fracaso o de la pobreza es del individuo o de su familia. Con este discurso perverso, los niños aprenden a odiar a sus familias. El niño llega y ve que el compañero viene con unos bocadillos estupendos y le traen en coche. Son los niños que primero van a mentir sobre quiénes son sus padres, porque se avergüenzan. Nadie les explica por qué sus padres son pobres, por qué a él sus padres no le pueden dar esa alimentación. Si nadie se lo explica y la demagogia que te hacen es esa, acabas pensando o sea que mi padre era el más burro, el más gamberro de la clase.

P: ¿Cómo es la situación del alumnado procedente de minorías culturales en nuestras aulas?

R: Por una parte, las segundas generaciones están teniendo problemas en toda Europa, ya se ha visto que ningún modelo europeo ha hecho maravillas con la integración de estos jóvenes. Por otra, independientemente de la etnia, las chicas tienen mejores resultados. Esto es debido en parte a que la escuela va a ser el único espacio en que las tratan con decencia, puede que en su entorno de origen no sean más que criadas.

En cuanto a la población gitana, su integración se ha ralentizado porque nos hemos relajado. No es un problema que importe, no sale en la prensa. Para incluir a este colectivo, es fundamental hablar de las aportaciones que ha hecho la población gitana a la cultura en general. Imagínate que eres una chica gitana, la única de la clase, llegas al aula y ves en el libro de texto que tú no existes, pero ay como falte un lápiz o un boli, entonces ya verás si existes o no. Tú vas a ser la primera sospechosa. Entonces, o hacemos ver es y lo desmontamos o poco estamos haciendo. Por ejemplo no puede ser que en el libro de alternativa a la religión se hable del genocidio judío pero no del gitano.

P: ¿Cómo responder ante situaciones de bullying?

R: Ante la violencia y el bullying la única solución eficaz es la de implicar al propio alumnado. La persona que acosa es una persona que suele ser otro marginal, es una persona que en el único espacio en que se siente valorado es como acosador con su pandilla de iguales. Si me reconocen como matón, al menos me reconocen como algo. Es importante por tanto desmontarle el entorno que apoya eso. Si quieres recuperar a ese chaval hay que hacérselo ver y responsabilizarle de alguna tarea.

La tarea del profesorado también es buscar estrategias de respuesta ante esta situación. Se puede poner estudiantes intermediarios que protejan a los “débiles” e intermedien con los “matones”. En cualquier caso, resulta una responsabilidad colectiva, que atañe a toda la comunidad educativa el fomentar un clima de convivencia libre de discriminación y violencia.

3.3 Entrevista Isabel Vizcaíno Timón

Maestra de Educación Infantil y Primaria desde Responsable del proyecto Z_Oma en el CEIP Manuel Núñez de Arenas y presidenta de la Asociación PSii (por una educación participativa, sostenible, innovadora e inclusiva).

P: ¿Cuál es la metodología que caracteriza a vuestro centro?

R: Lo que identifica a nuestro colegio son tres líneas de intervención: **sostenibilidad, innovación y participación**. Desde la innovación todos los años realizamos formación del profesorado constituyendo seminarios en el centro. ¿Eso que implica? Que tienes al 90 % de los profesores trabajando en la misma línea, plantemos un tema que consideramos necesario para aunar criterios metodológicos comunes como por ejemplo el que realizamos el pasado curso escolar bajo el nombre "Nuevas estrategias metodológicas aplicadas al aula". Llevamos cuatro años profundizando en las metodologías activas. El primer año estuvimos viendo el marco teórico y realizamos un



seminario denominado “Nuevos modelos didácticos en el siglo XXI”. Hace dos años iniciamos el trabajo por proyectos conjuntamente con todo el colegio realizando el seminario “Proyectos de trabajo en el aula”. Aunque había gente que ya estábamos trabajando por proyectos en el aula, con el seminario lo que intentamos fue que todo el centro se implicara en un proyecto de una manera activa.

P: ¿En qué proyectos habéis estado trabajando? ¿Qué proyectos estáis trabajando en la actualidad?

R: Han ido surgiendo nuevos proyectos a lo largo de estos cuatro años. Antes del proyecto Z-Oma hicimos “De la India al Pozo”, para recorrer la diáspora gitana, queríamos saber de dónde venían nuestros antepasados. Recorrimos la diáspora del sur. Cada clase eligió un tema a investigar, y además de investigar sus costumbres, vestimenta...hicimos una línea, un eje central de todas las clases y vimos si la población gitana había pasado por allí, si no había pasado y de qué manera lo había hecho, o por qué se fueron de la India y cómo llegaron aquí, al Pozo del Tío Raimundo. Ese fue el primer proyecto estrella. Duró todo un curso, además lo presentamos al Corte Inglés y nos dieron un premio, quedamos los terceros. Con el dinero conseguimos hacer una exposición, fue fantástica, recorríamos todo el cole, cada clase cogió un espacio del colegio, cogimos pasillos, aulas...De manera que empezábamos en la puerta y recorríamos todo el colegio hasta llegar al Pozo del Tío Raimundo que es el edificio en el que hemos estado ahora. Ese fue el primero que hicimos de todo el centro. Y al año siguiente decidimos hacer ya Z_Oma.

P: ¿Cómo surge la idea de Z_Oma?

R: La idea de Z_Oma surge porque habíamos ido al bosque de Oma y se nos ocurrió hacer lo mismo con nuestros árboles. Nuestro entorno estaba muy deteriorado y es verdad que los chavales y la gente joven que venía los fines de semana pues lo destrozaba porque también lo ve deteriorado. Desde que están los árboles pintados no están destrozando, lo que está pintando se está manteniendo. Lo que decidimos fue hacerlo y hacerlo dentro del seminario de formación del profesorado, porque es verdad

que nosotros tenemos clase de 9 a 2 y no tenemos horas para trabajar, es de 9 a 2 y trabajas de 9 a 2. Entonces el tiempo del seminario lo que te da es la opción de que todos juntos en un espacio en el que tenemos dos horas y media o tres horas de reunión, tú ahí puedes crear y diseñar. Yo coordiné el proyecto y nada, vimos un poco las bases para ver cómo haríamos, recordamos la metodología a seguir, preparamos toda la parte que tenía que ver con el currículum y cuando llegamos a la hora de la verdad descubrimos que necesitábamos dinero, que sin dinero no podía salir el proyecto para adelante. El colegio no se podía gastar 5000 euros en comprar pintura, que es prácticamente lo que nos hemos gastado.

P: ¿Cómo solucionasteis el problema de la falta de recursos económicos?

R: Se han hecho dos seminarios hasta concretar el proyecto. En el primer año vimos cómo lo íbamos a hacer y cuántas actuaciones preguntando a los chavales. Al año siguiente, ya sabiendo todo lo que había pasado el curso anterior, iniciamos el proyecto pensando en la búsqueda de recursos para poder llevarlo a cabo. ¿Cómo lo hicimos? A uno de los maestros Juan José Bello Bueso, se le ocurrió hacer el crowdfunding entonces fue él el que lanzó todo el tema de Twitter, Facebook que eso fue importantísimo para conseguir todo el dinero. A otro se le ocurrió llamar a tres o cuatro empresas... Cada uno nos fuimos repartiendo el trabajo y a partir de ahí pues ya fue todo rodado. Empezamos también a hacer red, a iniciar el trabajo en red.

P: Estáis involucradas toda la Comunidad Educativa en este proyecto ¿no?

R: Claro, las familias se encargaron de pintar todos los espacios ajenos al bosque, las columnas, el comedor...Se implicaron en lo que les pedimos, directamente. Como todo ¿no?, pues si somos 50 familias pues 10 que ya es mucho. Un porcentaje aceptable. Luego el profesorado, todo el mundo estuvimos en el seminario, somos poquitos pero estuvimos todos, al 100%, y luego en las aulas se participó el 100%. Tenemos dos animadoras socioculturales en prácticas del IES Barrio de Bilbao y lo que hacemos con ellas es poner en práctica y enlazar la educación formal y la no formal, y me parece que es fundamental y maravilloso.

P: ¿De qué manera enlazáis la educación formal con la no formal?

R: Lo que conseguimos ese año y este año también fue que ellas realizaban las actividades con los chavales dentro de la clase, en función de lo que los chavales iban diciendo o iban proponiendo. Entraban dentro de la educación formal pero para hacer algo que tenía que ver con el proyecto de Z_Oma. Cuando llegaban las animadoras socioculturales al aula ya sabían que iban a trabajar en Z_Oma, siempre con un profesor de referencia, evidentemente. Ellas sacaron las fotos, las expusimos fuera, los chavales votaron cuales les gustaron para luego hacerlo, ellas son las que llevan a cabo eso. Toda la intervención que se hace en las clases es con las animadoras socioculturales, así que fantástico. Ellas se encargaban de hacer eso dentro del aula y es educación no formal pero está dentro de la educación formal. Entonces fue maravilloso. Esto lo podemos hacer gracias a la colaboración de Juan José Vergara, profesor del IES Barrio de Bilbao que, junto con la Asociación PSii tenemos un programa de prácticas del Módulo de Técnicos en Animación Sociocultural.

Además, gracias al trabajo en red contactamos con la ONG Jóvenes y Desarrollo que en ese momento tenía un programa llamado Aulas en Acción y que nos proporcionaron un curso de veinte horas sobre nuevas metodologías. Ahí descubrimos que el marco teórico en el que entraba Z_Oma era el aprendizaje-servicio, un proyecto que enlazaría contenidos curriculares (aprendizaje) con el servicio a la comunidad. Fue fantástico porque estuvo Pedro Uruñuela, que nos aclaró muchísimo lo que era el aprendizaje servicio. Estuvimos hablando de aprendizaje cooperativo, de proyectos de trabajo, proyectos de comprensión... y nos dieron como un repaso de lo que habíamos hecho años anteriores ya. La verdad es que fue muy interesante. Poco a poco se han ido como incorporando personas al proyecto que han haciéndole crecer, hasta el momento han intervenido 500 personas, algunos dando dinero, otros interviniendo aquí personalmente: la semana de la gran pintada vinieron 150 educadores del IES Barrio de Bilbao.

Luego también hemos tenido la participación de los alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid y de José Joven, profesor de Magisterio. Lo que hicimos fue que nuestro pequeños del colegio hicieron las fotos a los árboles, sobre las fotos diseñaron y sus diseños se los llevamos a la Universidad. Los alumnos de la Universidad en base a ese diseño que nuestros alumnos habían hecho, perfeccionaron los diseños para ver un poco el tema de las medidas como podía ser y a partir de ahí ellos hicieron también otra propuesta diferente que luego volvimos a votar y ya se decidió concretamente que era lo que poníamos exactamente en el bosque.

P: ¿Qué acogida ha tenido en el barrio?

R: Pues mira, estamos establecido una Red de asociaciones impresionante, Bibliocope, Vecinos El Pozo, La Rueca, Vita, Algo está Pasando en el Barrio, todas ellas integrantes de la Asamblea de Jóvenes. Un dato, la Comunidad de Madrid nos quiso tirar la caseta porque estaba en mal estado y no hay luz allí, y ellos dijeron que no, que no, y la arreglaron ellos. ¡Que querían hacer la casita de chocolate! El objetivo es ir a hacer allí el recreo, lo que pasa es que primero hay que arreglar las vallas... Si consiguiéramos que eso esté en condiciones la Casita de Chocolate puede ser una biblioteca fantástica, para que los críos lean allí en el recreo si quieren. O llevar allí los juegos de mesa... Puede ser un espacio muy interesante. Ellos lo están arreglando. Las asociaciones nos propusieron que escribiéramos en El Grito de Entrevías, un fanzine pequeñito, y ya les hemos mandado el primer artículo, mensualmente vamos a colaborar.

Otra cosa es que luego pues de cara a los vecinos pues tenemos un poco de losa porque tenemos mucho porcentaje de etnia gitana, entonces para la población que no es gitana eso a veces choca. Pero se nos está conociendo, se nos está viendo, yo tengo esperanzas en que la gente está cambiando.

P: Además de Z_Oma, ¿qué otros proyectos tenéis en marcha?

R: Además de Z_Oma estamos trabajando en la orquesta de instrumentos reciclados. El proyecto de la música para el reciclaje ha sido fantástico porque ahora mismo nuestros



pequeños están tocando el violín. De otra manera no podrían porque la música clásica es muy elitista. Ecoenves decide hacer la orquesta de instrumentos reciclados igual que en Cateura, reproducir aquí en España eso. Se ponen en contacto con una empresa para gestionarlo, la empresa se pone en contacto con músicos de la Filarmónica de Madrid y ellos se ponen en contacto con la Comunidad de Madrid a través del Crif las Acacias, que a su vez contactan con Juan José Vergara del IES Barrio de Bilbao. Realmente el proyecto fue pensado para extraescolares. Vinieron aquí al cole y nos lo contaron y dijimos no es que solo queramos hacerlo en extraescolares sino que queremos hacerlo en educación formal. ¿Y qué pasa con la LOMCE? Que hay cosas que son positivas, y una de ellas es esta: la autonomía de los centros. Tú puedes gestionarte cosas siempre y cuando lo justifiques. En este sentido para nosotros ha sido positivo porque directamente el proyecto de Ecoenves lo hemos podido gestionar dentro de las horas de Educación Artística, que de otra manera a lo mejor no hubiera podido ser. Entonces lo que hemos conseguido son dos sesiones de 45 minutos de música a la semana, con música de calidad, música especializada en la formación de la orquesta de Instrumentos reciclados de Ecoenves.

Además de esto, este año tenemos como novedad las actividades extraescolares contextualizadas. Tenemos una asociación que se llama Asociación Psii que tiene dos líneas: una parte es intervención, y otra parte es formación. ¿Qué pasa con la asociación? Que nos da cobertura que una institución pública no tiene, como colegio público tú no puedes acceder a una subvención, pero como asociación sí. Entonces, desde la asociación hemos lanzado un concurso y hemos lanzado el tema de las actividades extraescolares. Hemos hecho un paquete de actividades que están contextualizadas en función de lo que estamos haciendo en las clases, eso es fantástico. Las actividades son: 1. El apoyo al instrumento. Todas las tardes los chavales además de las dos sesiones que tienen por la mañana que es cuando vienen los músicos, tienen apoyo escolar al instrumento. 2. Apoyo escolar contextualizado. 3. Ocio y tiempo libre.

P: ¿Habéis visto cambios en el alumnado desde que habéis empezado a trabajar por proyectos?

R: Sí claro, los chavales ahora no tienen nada que ver. Yo sí veo el progreso, este es el quinto curso en el que estoy y bueno y ves que los chavales están trabajando muy bien. Yo ahora mismo creo que estamos dentro de la absoluta normalidad a nivel curricular, como la media. En cualquier colegio trabajar por proyectos yo creo que es maravilloso porque tú programas en función de lo que ellos te van pidiendo. Partes de lo que ellos te han dicho que quieren investigar, en cualquier colegio funciona. Además porque no somos iguales los de la Moraleja de los de aquí. Ni es lo mismo un libro de texto en un sitio que en otro. Al trabajar por proyectos la enseñanza es absolutamente personalizada y es en función de los intereses de los chavales. Ahora mismo tenemos un pequeño que seguro que es de altas capacidades y ese chaval es que va por encima y yo puedo atenderle porque no sigo el libro de texto. Entonces él ya está leyendo libros de segundo y está en primero. A mí me parece maravilloso.

Hemos quitado los libros de texto desde hace cuatro años. No tenemos libros de texto en ninguna clase, tenemos cuadernillos de apoyo. Lo que es en la globalidad de la enseñanza hacemos proyectos y hacemos Z-Oma. Integramos los contenidos curriculares dentro del proyecto Z-Oma, eso es el aprendizaje-servicio. De lo que ellos quieren saber y de lo que ellos me preguntan es de ahí de donde parto. Lo que si hay que tener claro son los contenidos curriculares que tenemos que trabajar, pero una vez claro eso el tema es indiferente. Si el curriculum lo manejáramos bien los docentes no tenemos por qué tener libros de texto.

Una de las cosas buenas que yo creo que hacemos aquí en el cole es la semana de acogida a todo el profesorado nuevo. Contamos a los profes como se trabaja sin libro de texto o como se trabaja por rincones en todas las clases. ¿Por qué? Porque tú tienes que dar atención prácticamente individualizada, porque cada uno tiene su nivel, y su nivel es el suyo. No valen dar clases básicamente magistrales, de vez en cuando sí, pero lo normal es que trabajen en grupos pequeños. El valor de trabajo cooperativo, como

puedes hacer que unos ayuden a otros, y que todo eso funcione. A principio de curso se les enseña a los profes, les decimos como actuamos.

P: ¿En qué consiste vuestro Proyecto de Convivencia?

R: Hace dos años formalizamos lo que sería el Plan de Convivencia en relación a las consecuencias que puede tener una actuación u otra. Entramos en unos parámetros completamente diferentes a otros colegios. Nuestros pequeños tienen una manera de relacionarse, que para mí es un valor, y es que no se callan, y ellos te cuentan las cosas como las sienten y su manera de sentir es más visceral. Ellos cuando discuten en sus familias discuten muy fuerte, cuando vienen y discuten contigo discuten muy fuerte, pero igual que te quieren más. Son chavales muy emocionales, para lo bueno y para lo malo. Si te doy un beso te doy un beso de verdad, a mi me piden besos normalmente, porque quieren darte un beso de verdad. Ahora si me enfado contigo, me enfado de verdad. Los parámetros a veces no son entendibles dentro del profesorado.

Llegas a un colegio en el que nunca has estado con pequeños con esta visceralidad emocional y claro, te choca. Entonces el Plan de Convivencia que se ha establecido desde hace dos años consiste en que se hace un registro de cada alumno, de incidencias y menciones, lo que hace bien y lo que hace mal. Los profesores tenemos la libertad de poner a cualquier alumno del centro una mención o una incidencia en función de cómo nos ha ido. Ha sido un Plan de Convivencia consensuado, estamos viendo muchas mejorías.

P: Cuando aparece el conflicto, ¿cómo lo resolvéis?

R: En primer lugar a partir del diálogo. Luego tenemos asambleas semanales en todas las clases donde se ven el número de incidencias que ha tenido cada pequeño y cómo se han resuelto. Todas las incidencias se registran y los chavales lo saben y además tenemos sobres donde ellos llevan sus menciones y sus incidencias. Cada mención es una tarjeta verde y cada incidencia es una tarjeta roja. Dos incidencias valen por una mención, de tal manera que podemos ir regulando. Y está funcionando, estoy contenta.

P: ¿Qué relación tenéis con las familias?

R: Las puertas del cole están abiertas a los padres. En mi clase, en infantil, primero y segundo, las puertas están abiertas y los padres suben a clase diariamente. Yo creo que eso es muy importante, porque te ven, yo no les echo, se van pronto pero si quisieran podrían estar más tiempo. En los talleres de después del recreo pueden venir si quieren, las reuniones con las familias se hacen siempre a primera hora para que haya mayor participación. El año pasado la gente de allí del País Vasco, los del bosque de Oma, nos invitaron a irnos a Bilbao y nos fuimos 80 personas al final: madres, padres, hijos... Cuando involucras a la familia luego ya te miran de otra manera. Le pregunté a una madre, ¿qué te ha parecido? Y me dijo “¡ay lo que trabajáis con nuestros hijos! Y yo que pensaba...”. Claro, es que no nos habían visto como trabajábamos.

4. CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN NO DISCRMINATORIA

1. **Compensar las desigualdades de origen con los mejores profesionales.** El Estado tiene que intentar que en aquellos lugares con más problemas, con más desigualdades de origen, estén los mejores profesionales y los mejores proyectos. Si dejamos que las escuelas marginales se conviertan en guetos sin recursos, estaremos reproduciendo las desigualdades de partida en vez utilizar la educación como herramienta niveladora.
2. **Intervenir en los espacios educativos informales:** no actuar también es intervenir. La educación y la responsabilidad de la misma no comienza ni acaba en el aula sino que atañe todos los espacios del centro educativo. Es fundamental que se fomente el respeto y el encuentro intercultural en aquellos lugares en que suele producirse la segregación del alumnado, sea por razón de género, cultura, etc.
3. **Implicar a las familias desde una perspectiva intercultural.** Es fundamental que el proyecto educativo tenga en cuenta la diversidad cultural a la hora de promover la implicación de las familias, es decir, las actividades, tareas y conductas que se proponen y demandan a los padres y madres tienen que tener en cuenta y respetar sus tradiciones y valores. En este sentido, es importante que espacio para el diálogo y la negociación para que las familias puedan expresar sus opiniones e inquietudes y vean concesiones a sus demandas. Potenciar este flujo de información también es clave de cara a detectar situaciones de acoso y bullying, así como facilita la recuperación y reparación de los niños y niñas que han sido víctimas de acoso escolar.
4. **Abrir la escuela al entorno.** La escuela no debe convertirse en un espacio cerrado en el que los niños y niñas se eduquen al margen de la realidad del entorno en el que conviven. El barrio, las asociaciones de vecinos/as, la

biblioteca, la casa de cultura...pueden convertirse en redes de apoyo muy interesantes que faciliten la integración de la educación no formal en la formal.

5. **Tener en cuenta a los colectivos discriminados y sus aportaciones en el currículum.** Un colectivo está representado cuando los problemas principales que tienen están representados, cuando se habla de su realidad. Es importante que tanto el material educativo formal (libros de texto, autores elegidos, hechos históricos descritos, alusiones a personajes famosos, canciones seleccionadas, etc.) como el informal esté diseñado de forma verdaderamente inclusiva. Para ello, es importante representar a los grupos oprimidos y las aportaciones que han hecho a lo largo de la historia en los distintos campos. Muchas veces el personal docente cree que tratando a sus alumnados “igual” eliminará las desigualdades, por el contrario lo que hace es negar la diferencia y las situaciones de discriminación que ésta puede acarrear.

6. **El profesorado es un agente esencial en la erradicación de las situaciones de acoso.** Los/as docentes deben educar a sus alumnos en el respeto y la tolerancia a la diferencia. En este sentido, tanto las conductas agresivas como las actuaciones discriminatorias hacia otros/as compañeros, han de ser consideradas como intolerables. Resulta esencial que los alumnos y alumnas interioricen que las actuaciones discriminatorias no tienen cabida en la escuela.

7. **Promover metodologías educativas alternativas.** El método educativo tradicional puede llegar a resultar excesivamente rígido y poco efectivo, pues no consigue adaptarse a la especificidad y diversidad en general que presenta el alumnado en las aulas. Han de promoverse metodologías personalizadas que se adaptan al distinto ritmo de los niños y las niñas y que vayan más allá de la cuantificación de resultados académicos. En este sentido, el trabajo por proyectos se plantea como una alternativa metodológica idónea.

8. **El profesorado debe trabajar sus propios prejuicios y estereotipos.** El profesorado tiende a pensar que sus estudiantes son racistas, sexistas, homófobos, etc. Pero es importante que los propios docentes hagan un ejercicio

de reflexión sobre las ideas preconcebidas que tienen sobre determinados colectivos y cómo esto influye en el trato y calificación que dispensan a su alumnado.

9. **Incorporar la prevención del acoso escolar en el temario de las Facultades de Educación.** Resulta fundamental el hecho de que los/as futuros docentes sepan identificar las situaciones de acoso y conozcan los mecanismos y herramientas de prevención y actuación para la erradicación de este problema en las aulas. En este sentido, no basta con profundizar en el contenido teórico, sino que se deben trabajar sobre ejemplos prácticos que simulen situaciones de discriminación en las aulas.

5. BIBLIOGRAFÍA

Aguado, Teresa. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.

Aguilar, T. (1999). *Infancia y juventud en la Comunidad de Madrid*. Edelvives. Madrid.

Barría, C., Becerra, S., Orrego, C. y Tapia, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), pp. 165-179.

Carrica-Ochoa, S., Bernal Martínez de Soria, A. (2013). “Educar para afrontar las crisis sociales”. En Torío López S., García-Pérez, O., Peña Calvo, J.V., Fernández García, C. (coords.), *Crisis social y el estado del bienestar. Las respuestas de la pedagogía social*. Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.

Cobo, Rosa (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Catarata.

Cobo, Rosa. Coord. (2008). *Educar en la ciudadanía*. Madrid: Catarata. 2008

Chomsky, N; Dieterich, H. (2002). *La aldea global*. Ed. Txalaparta. Navarra.

Díaz Estrada, J. A. (1998). *Identidad y reconocimiento del otro en una sociedad mestiza*. Universidad Iberoamericana. México.

Del Olmo, M. (2009). “El negocio de las diferencias. Una propuesta para atender las “ventajas” del racismo” en Del Olmo, M. y Aguado Odina, T: *Educación Intercultural: perspectivas y propuestas*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

FETE-UGT (2013). *Efectos de la crisis económica en el incremento de aptitudes y comportamientos racistas y xenófobos y su repercusión en el medio escolar*.

Fernández Enguita, M. (2006). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., Bouachra, O. (2008). *Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación*. Revista de Educación, 345, pp. 23-60.

Franzé Mudanó, A. (2008). “Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas”. *Revista de Educación* (345), 111-132

Vonfack, D. (1998). *Culture and youth*. American Psychological Associations; Chicago.

Hungtinton, S. (1993). “The Clash of Civilizations”. *Foreign Affairs*, 72:3.

Jiménez, Carlos. y Malgesini, Graciela (1997). “*Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*”. Madrid: La cueva del oso. Madrid.

Lamo de Espinosa, E. (1995). “Fronteras culturales” en Lamo de Espinosa, E. (Ed.): *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Editorial Popular. Madrid: 13-80.

Martínez Ten, Luz (2012). “La educación intercultural desde la perspectiva de género. En (coord. López). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural. Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A

Merma Molina, G., Peiró i Gregòri, S., Gavilán Martín, D. (2013). “Perspectivas sobre educación en valores en tiempos de crisis”. *Barataria, Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*. Nº 15, pp. 151-160.

Miyares, A. (2006). “Función socializadora de la educación: civismo” en Rosa Cobo (Ed.): *Interculturalidad, feminismo y educación*. Los libros de la Catarata. Madrid.

Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación de educación intercultural*. Los libros de la Catarata. Madrid.

Sánchez Bello, Ana (2006). “La escuela y el aprendizaje de los significados” en Rosa Cobo (Ed.): *Interculturalidad, feminismo y educación*. Los libros de la Catarata. Madrid.

Vega Fuente, A., López Torrijo, M., Garín Casares, S. (2013). “La educación inclusiva: entre la crisis y la indignación”. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* Vol.7 (1).

Vonfack, D. (1998). *Culture and youth*. American Psychological Associations: Chicago.

