



Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los DDHH.

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>
aconvives@gmail.com



CONVIVES

FRENTE AL DISCURSO DEL ODIO,
CONVIVENCIA

CONVIVES

núm. 25

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Marzo de 2019

COMITÉ CIENTÍFICO

M^a José Díaz-Aguado
Federico Mayor Zaragoza
Rosario Ortega
Alejandro Tiana
Amparo Tomé
Manuel Segura

CONSEJO DE REDACCIÓN

Carolina Alonso
José M^a Avilés
Josep Franco
Antonio Lobato
Cesc Notó
Vicenç Rul·lan
Eloísa Teijeira
Pedro M^a Uruñuela
Ricard Vila
Nélida Zaitegi

DIRECCIÓN

Àngels Grado

CONVIVES no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores y las autoras de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

La revista se encuentra alojada en <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>
Se puede utilizar el contenido de esta publicación citando expresamente su procedencia.

ISSN 2254-7436

PRESENTACIÓN

Frente al discurso del odio, CONVIVENCIA

Antonio Lobato Cantos 3

ARTÍCULOS

1. Los discursos del odio y la educación

Julio Rogero Anaya 5

2. El racismo oculto. Sobre la complicidad involuntaria en el mecanismo racista

Carmen Osuna y Margarita del Olmo 16

3. Educación: la herramienta contra el racismo para todos los públicos

Víctor Maneiro, Esther Crisóstomo, Almudena Poyán y Karoline Fernández de la Hoz.

OBERAXE 24

4. El odio desde la perspectiva de los Derechos Humanos

Luis Acebal Monfort 32

5. Factores clave en la educación gitana

Ana Giménez Adelantado 46

EXPERIENCIAS

1. El viaje de las personas refugiadas: del conocimiento a la solidaridad

IES Al-Qázeres (Cáceres) 54

2. Dialogando la diferencia

Marina Caireta y Cécile Barbeito.

Escola cultura de Pau (Barcelona) 62

3. Conoce, Educa, Protege.... ACTÚA

Raquel Cazorla y La Liga de la Educación (Madrid) 67

4. Stop Rumores: construyendo la convivencia

Ángel Madero. Federación Andalucía Acoge 71

ENTREVISTA a...

PRO ACTIVA OPEN ARMS 77

COMENTANDO LA ACTUALIDAD 85

CON LUPA VIOLETA 87

LIBROS RECOMENDADOS 90

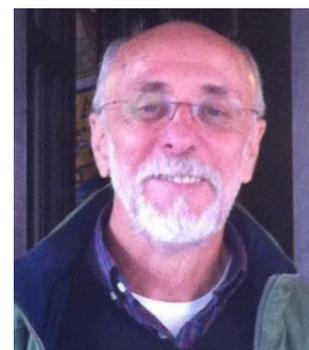
WEBGRAFÍA Y OTROS RECURSOS 97

PRÓXIMO número 99

Participación en Convives 100

PRESENTACIÓN

Frente al discurso del odio, CONVIVENCIA



Antonio Lobato Cantos
Asociación Convives

Los cambios que vienen produciéndose, tanto a nivel político como social, han llevado a la ciudadanía a un nivel de crispación que vemos reflejado en los medios, en la prensa y sobre todo, en las redes sociales que llevamos en el bolsillo.

Descalificaciones, insultos y una nula capacidad de diálogo y de consenso por parte de la clase política, nos ha llevado a la radicalización más extrema y a la aparición de nuevas fuerzas políticas cuyas señas de identidad más representativas están en la difusión del miedo al OTRO, al diferente, el miedo a los que no son como nosotros y nosotras. La consecuencia directa es la vuelta de un racismo, de una xenofobia, que creíamos superada en muchos de nuestros contextos vitales. Era un fantasma que recorría Europa desde hace tiempo, pero que ya está aquí. Es el discurso del odio

La asociación Convives, que trabaja por y para la mejora de la convivencia no podía mirar para otro lado, de ahí nuestra firme decisión de afrontar éste monográfico. Hemos puesto muchas ganas en él, ya que nos parece imprescindible poner nuestro grano de arena para desmontar ese discurso, también presente en la Escuela.

Y lo hacemos como lo hemos hecho siempre, pidiendo a nuestros compañeros y compañeras sus reflexiones sobre el tema y, cómo no, buscando en nuestras escuelas e institutos todas aquellas experiencias que nos vuelvan a cargar las pilas de positividad, que nos permitan volver a creer que la Escuela es capaz de plantar cara, y de realizar una apuesta firme por esos valores de inclusividad y de multiculturalidad por los que hemos trabajado siempre.

Así, podemos encontrar en este número:

Un artículo de Julio Rogero, que con su acostumbrada clarividencia, nos hace unas interesantes reflexiones sobre como los desequilibrios sociales, las desigualdades y la crisis económica han desencadenado el caldo de cultivo ideal para que se culpe a *los otros*, a los de fuera, de esa situación de precariedad. La solución: levantar muros, fronteras y odio, en definitiva. Muy recomendable la parte en que Rogero aterriza en la Escuela, describiendo cómo la institución reproduce esa cultura de la diferencia, y que recomendamos explícitamente como un excelente ejercicio de autocrítica.

En el artículo “El racismo oculto” las autoras nos describen cómo el racismo que permanecía oculto pero latente, se visibiliza cada vez más en nuestras ciudades, en nuestra vida cotidiana. Interesante reflexión sobre el concepto de *privilegios* de un sector de la población sobre la otra. Las autoras apuestan por la

necesidad de visibilizarlos, hacerlos aparecer para constatar la discriminación real, cotidiana. Su artículo finaliza con una interesante propuesta de actividad para tomar conciencia de esos privilegios invisibles.

También incluye nuestro número un artículo del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (Oberaxe), que puso en marcha en 2014 el proyecto FRIDA, sobre prevención del racismo y la xenofobia en las aulas, con el objetivo de sensibilizar y formar a responsables de centros y comunidad educativa en la prevención y detección del racismo, xenofobia y otras formas conexas de intolerancia, así como en Derechos Humanos, y reforzar la imagen positiva de la integración de los inmigrantes y de las minorías étnicas en el ámbito de la educación.

El artículo de Luis Acebal Luis Acebal Monfort aborda el discurso del odio desde la perspectiva de los derechos humanos. Analiza distintas manifestaciones del odio como genocidio, colonización, esclavitud, personas extranjeras, personas con discapacidad, racismo y xenofobia e insiste en la necesidad de insistiendo en el respeto, la tolerancia y el diálogo como mandatos fundamentales de los derechos humanos.

Para cerrar este bloque, Ana Giménez Adelantado presenta y reflexiona sobre los factores políticos, socioeconómicos y culturales que inciden en los resultados académicos del alumnado gitano/romni así como la presencia en la sociedad y en la escuela de prejuicios étnicos y estereotipos.

En cuanto al bloque de *experiencias*, hemos procurado localizar trabajos de compañeros y compañeras que han realizado trabajos para reflexionar con el alumnado sobre este discurso del odio, y su respuesta. Es el caso del IES AL Qázeres, que desde su ciclo de Integración Social en FP, han realizado un excelente trabajo sobre la situación de los refugiados de la guerra de Siria, utilizando técnicas de trabajo en equipo, de investigación y de aprendizaje-servicio, y que ha obtenido ya importantes reconocimientos, así como nuestro agradecimiento.

También hemos incluido la experiencia de la Escola de Cultura de Pau de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Esta experiencia, que nos presentan a través de su taller “Los Muros”, se sustenta en la superación de *la imagen del enemigo*, reivindicando el diálogo como un ejercicio de reflexión, y mediante el análisis de temas controvertidos en el aula. Ese espacio de debate sereno que tanto necesitamos todos y todas.

La Liga Española de la Educación nos expone el desarrollo de su programa *Conoce, educa, protege*, para dar a conocer los derechos de la infancia en centros de Educación Primaria, trabajando temas como la convivencia intercultural, la prevención del acoso y de la violencia de género. Interesante por cuanto nos hace ver la necesidad de incorporar estos temas ya desde esas edades.

Finalmente, la federación Andalucía Acoge nos presenta un interesante programa, el *Stop Rumores*, con una importante oferta de materiales para descargar y desarrollar en el aula, y cuyo objetivo es precisamente lo que sustenta el monográfico: aprender a identificar y desmontar los rumores más extendidos sobre la población inmigrante, debatirlos, tratarlos con el alumnado e invitarles a convertirse (utilizando su terminología) en *agentes antirumor*.

En definitiva, una apuesta decidida por levantar nuestra voz ante esta situación, preparando nuestras aulas, nuestros centros, para que se constituyan en espacios de reflexión, de análisis, de diálogo, como una manera de plantar cara al discurso del odio desde lo que mejor sabemos hacer: la convivencia.

¡No pasarán!

Los discursos del odio y la educación

Julio Rogero Anaya

Madrid



Maestro de educación primaria, miembro del Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta de la Federación de MRP de Madrid. Ha trabajado en todas las etapas del sistema educativo. Colabora con diversas revistas educativas.

Actualmente, ya jubilado, realiza apoyo escolar en Educación Primaria en un centro público, participa en Plataformas de defensa de la Escuela Pública y en el Foro Social Mundial de Madrid. Asesora a equipos docentes y asociaciones de padres de diversos centros educativos y forma parte del Consejo asesor del Portal Innova.

Ha publicado junto a Ignacio Fernández de Castro: Escuela Pública. Democracia y poder. “El modelo convivencial: clave organizativa del centro educativo” en Repensando la organización escolar. “El espacio y el tiempo escolar: espacio y tiempo de vida”, en La crisis de la escuela educadora.

Resumen

Entre los discursos que se imponen en nuestra sociedad se asientan, cada vez con más fuerza, los discursos del odio. Es importante saber qué son y por qué se dan, lo que les caracteriza y quiénes son sus víctimas. A la vez nos preguntamos qué relación tienen con la educación, apuntando la necesidad de dar una respuesta contra esos discursos en la escuela pública que queremos.

Palabras clave

Discurso, odio, distinto, expulsión, impuro, mestizo, hospitalidad, fraternidad.

Presentación

En la sala de espera de la consulta médica, a la que tuve que acudir hace unos días, había una mujer marroquí con velo. Cuando ella entra en la consulta, una persona que estaba a mi lado me cuenta, en voz alta para que la oiga todo el mundo, que en el camino desde su casa se ha cruzado con varias mujeres marroquíes con carritos de bebés y niños de la mano. “Claro, tienen niños para cobrar por cada uno de ellos 550 € mensuales. Así con tres que tengan ganancia más que cualquiera de nosotros y viven del cuento. Por eso se quieren venir, para aprovecharse de nosotros. Además han constituido un partido político para defender su “chollo” de vida en nuestro país” y siguió su narración añadiendo cada vez más encono y rechazo en lo que iba diciendo. Son narraciones demasiado frecuentes en nuestra vida cotidiana. Así, sin ningún pudor, se difunden las mentiras que generan mayor incompreensión y rechazo, en este caso, a las personas inmigrantes.

Los discursos del odio siempre han estado presentes en las relaciones humanas. Desde que el ser humano se identifica con los que, iguales a él, conviven con él en el clan, la tribu, la ciudad amurallada se ha encontrado con otros a los que ha visto como enemigos a los que destruir. Así fue justificando los relatos donde *el otro* siempre es inferior y un obstáculo a los logros de mi estirpe o de mi grupo. Es a lo que llevan los mecanismos de destrucción que pone en marcha el discurso del odio que la humanidad ha experimentado hasta hoy a través del despotismo, la esclavitud, el machismo, el racismo, el fascismo y la ausencia de derechos para la mayoría de la humanidad¹.

Nos parece que la crisis de la democracia y de la política está poniendo en el primer plano esas historias que conllevan, cada vez con más fuerza y extensión, los discursos que justifican los

¹ La historia de Occidente desde la Ilustración es la construcción de la narración de una supremacía que se mantiene hasta hoy (Bessi 2002).

privilegios desde la superioridad de unas personas frente a la inferioridad y las carencias de otras. Reflexionar sobre esta realidad creciente es un deber para tener en cuenta cómo crecen y porqué en estos momentos de crisis civilizacional.

También hemos de tener en cuenta qué papel pueden jugar la escuela y la educación en el asentamiento de estos discursos o por el contrario cómo pueden cuestionar y expulsar estas peligrosas afirmaciones de sus prácticas educativas. El odio no es algo que está ahí porque sí. Es algo que se fabrica. No es innato y espontáneo, como se nos ha hecho creer desde los discursos del odio. “El odio solo se combate rechazando su invitación al contagio”². De este tema quiero que traten los puntos siguientes.

“El odio no es algo que está ahí porque sí. Es algo que se fabrica.”

¿Qué son los discursos del odio?

El desmantelamiento del Estado social ha llevado al crecimiento de lo que Bauman ha llamado “ansiedades existenciales sembrando en el vacío dejado las semillas del miedo que irán asentando el ‘Estado de la seguridad individual’”³. La ideología “seguritaria” se asienta en el miedo y su administración y gestión ponen hoy en riesgo a la propia democracia. Hoy algunos autores hablan de “fobocracia”, que quiere decir el poder del miedo. “O, también el Gobierno por el miedo, esto es, fomentar el miedo para decir entonces ‘tú como ciudadano necesitas seguridad, entonces, el Estado de seguridad, te protege, te defiende contra los extranjeros, contra los migrantes’. Es un círculo. El Estado de seguridad [*sicurezza*] es el problema punitivo de este siglo”, nos dice Donatella di Cesare⁴.

² Emcke, 2017, 19.

³ Ver Bauman 2008, 98-106

⁴ En <https://www.elsaltodiario.com/pensamiento/donatella-di-cesare-terrorismo-consecuencia-globalizacion>

Entre los discursos del presente, como imaginarios sociales que van configurando y determinando nuestra realidad social, se encuentran los discursos del odio, que, sin duda, están conectados con otros discursos que les dan sentido y se van conformando dentro de los discursos centrales de la sociedad del capitalismo neoliberal y salvaje en que nos encontramos. Entre ellos están los discursos generados por la cultura del hiperconsumo, del crecimiento ilimitado, del negacionismo de los peligros crecientes de colapso ecosocial. Son los discursos de la sociedad del vacío, de la sociedad del riesgo, de la sociedad del miedo, sociedad del individualismo permisivo⁵, de la supremacía de la sociedad occidental, de la sociedad supremacista del BBVA (blanco, burgués, varón, androcéntrico...). Son los discursos que contienen la fuerza de la identidad excluyente centrada en el miedo al "otro" (negro, mujer, musulmán, gay...) que pone en peligro nuestro bienestar y progreso. Pero son también las realidades constatadas cotidianamente por quienes padecen las profundas desigualdades e injusticias que les condenan a la marginación y a la pobreza crónicas⁶.

La construcción de discursos y narrativas que se pretende que sean objetivos y que construyen y modifican la realidad social "han creado el paisaje mental de nuestro tiempo"⁷ en las últimas décadas, como producción de etiquetas falsas de lo real. Han llevado a la elaboración de significantes tan poderosos que condicionan y atenazan nuestra visión de la realidad. Los bulos, las mentiras, las medias verdades son cada vez más grandes y están en una mayor contradicción con la realidad y lo que las cifras dicen⁸.

⁵ Alonso y Rodríguez 2013, 250.

⁶ Especialmente clarificador es el último informe de Intemon Oxfam de enero de 2019: "Desigualdad1- Igualdad de oportunidades 0. La inmovilidad social y la condena de la pobreza"

⁷ L.E. Alonso y C. Fernández 2013, 24.

⁸ Cuneo, M. (2019): "El cuento de la extrema derecha. ¿Quién sobra aquí?". El Salto Madrid, febrero

Los actuales discursos políticos y sociales acogen cada vez con más fuerza las narrativas del odio. Es ese imaginario social, cada vez más asentado en la sociedad actual, que convierte a cualquier "otro", distinto a mí, en mi enemigo. Muchos nos preguntamos si las desigualdades crecientes, el malestar de muchos, las desdichas y las angustias ante lo incierto, que están aumentando constantemente en nuestros tiempos, no son, en parte, los responsables de las fobias, los rechazos y los odios crecientes de hoy.

El discurso del odio forma parte de la sociedad del miedo⁹ que produce más y más miedo y desasosiego individual y colectivo. Hasta los mismos que la han producido, hoy sienten que tanta injusticia y desigualdad hace que el miedo les llegue a ellos, porque ven que para salir del odio al otro la gente puede unirse y, de hecho, se une para combatir tanta injusticia y desigualdad¹⁰.

“El discurso del odio forma parte de la sociedad del miedo que produce más y más miedo y desasosiego individual y colectivo.”

En los discursos del odio la guerra gana terreno¹¹. La política debería ser, nos dice Rancier, "una forma de acción y de subjetivación colectiva que construye un mundo común, *en el que se incluye también al enemigo*. La acción política crea identidades no-identitarias, un 'nosotros' abierto e incluyente que reconoce y habla de igual a igual con el adversario. La guerra, por el contrario, tiene como protagonista fundamental a las formaciones identitarias cerradas y agresivas (ya sean étnicas, nacionales, religiosas o ideológicas) que niegan y excluyen al otro del mundo compartido. Entre el

⁹ Bude, H. (2017)

¹⁰ El miedo llega a las élites económicas y políticas:

https://www.eldiario.es/theguardian/panico-introduce-agenda-Davos-demasiado_0_860214664.html

¹¹ En https://www.eldiario.es/interferencias/odio-Francia-Ranciere_6_504009609.html

otro y yo, *nada en común*". Cuando nos proponemos salir de las dinámicas que generan esa guerra de baja intensidad que elimina al otro, necesitamos "cuestionar las causas, los discursos y los procedimientos que han engendrado el odio, combatir seriamente el paro, las desigualdades y las discriminaciones de todo tipo, repensar las formas en que podrían vivir juntas personas que ni viven ni piensan del mismo modo". Hemos de buscar y alimentar alternativas que den salida a las esperanzas de mucha gente que trabaja y promueve relaciones positivas y fraternas en su medio vital cotidiano.

“ Necesitamos *“cuestionar las causas, los discursos y los procedimientos que han engendrado el odio, combatir seriamente el paro, las desigualdades y las discriminaciones de todo tipo, repensar las formas en que podrían vivir juntas personas que ni viven ni piensan del mismo modo”.*

Saskia Sassen (2015), en su trabajo sobre las expulsiones en la economía global, parte de una hipótesis de trabajo de la que yo también quiero partir aquí en referencia a los discursos del odio en nuestra sociedad globalizada: debajo de las especificidades nacionales de los discursos del odio existen unas tendencias sistémicas emergentes en ellos que están conformadas por unas dinámicas básicas comunes a todas ellas:

- El aumento de las desigualdades, aumentando escandalosamente el número de personas que quedan excluidas de los procesos de producción y consumo en los guetos y barrios miseria de las ciudades globales. Es el resultado de un mercantilismo voraz que lo deshumaniza todo.
- La crisis de las clases medias empobrecidas, acrecentando la masa del precariado

creciente. El neoliberalismo lleva al surgimiento de gentes (masas) temerosas, que actúan movidas por el miedo, que son captadas fácilmente por los discursos del odio, inventando enemigos causantes de su situación, sea el nacionalismo étnico, el terrorismo islámico... "El enemigo es, aunque de forma imaginaria, un proveedor de identidad" dice Han. Así la sociedad del miedo alimenta la sociedad del odio y el miedo y el odio se mantienen mutuamente. Promueven la expulsión de lo distinto y el odio a sí mismo¹².

- El asentamiento de las identidades nacionales frente a "los intrusos", personas expulsadas por el capitalismo extractivo de países enteros, que pueden poner en peligro las seguridades adquiridas en las sociedades que, con la crisis sistémica, viven un deterioro de su añorado bienestar del que culpan a esos intrusos. De ahí el "América primero" de Trump, el "Brasil y Dios por encima de todo" de Bolsonaro, o el renacer de la defensa de la unidad de España por encima de los derechos humanos y políticos y el respeto a la dignidad humana.
- El asentamiento del supremacismo de todo tipo: de la civilización occidental, de la propia identidad, de raza, religión, cultura... Esta conciencia supremacista "está tan enraizada en la identidad colectiva que se podría hablar de una verdadera cultura de la supremacía, fundamento de la entidad que hoy llamamos Occidente, sobre la que este construye sus relaciones con el otro"¹³. Hoy, a pesar de la

¹² Byung-Chul Han (2017)

¹³ Bessi 17, 2002. Me parece especialmente interesante conocer este texto de Sophie Bessi para entender los mitos en los que se sustentó y se sigue sustentando la supremacía de Occidente desde el s. XVI. Esa legitimidad que se fundamenta en la doble dinámica de la posesión (la conquista) y la exclusión (de los que no tienen la "limpieza de sangre" y la "pureza de raza"). Después, y llega hasta hoy, se produce el discurso de la dominación fundamentada en la Razón y en la superioridad racial.

globalización o quizás por ella, la certeza de la supremacía de Occidente no se ha debilitado entre nosotros. Más bien parece haberse afirmado más. Quizás por eso las personas inmigrantes, sobre todo los procedentes de otros continentes ponen en peligro nuestra “civilización”. No olvidemos que las y los occidentales seguimos recibiendo una educación, ahí están los currículos oficiales, basada en la superioridad de occidente y todo lo que contiene.

- Rechazo a la igualdad de género, renacimiento del machismo y el patriarcado, como expresión del rechazo al movimiento feminista.
- Negacionismo de realidades basadas en evidencias históricas y científicas como el holocausto, las cunetas, el cambio climático, la violencia de género, la invisibilización de la diversidad humana y cultural...
- Visibilizar un enemigo que no lo es, pero es al que se culpa de todas las desgracias que se padecen. Se oculta la lucha de clases y se logra enfrentar a los pobres contra los más pobres porque no conocen a los causantes de sus infortunios y necesitan un enemigo visible.
- Las grandes lógicas del capitalismo contemporáneo que organizan la economía, las finanzas, la especulación y los hiperbeneficios de unos pocos para aniquilar la vida digna de la mayoría...
- La manipulación de las emociones que nos identifican con lo mismo y lo igual para rechazar lo distinto y las diferencias.
- ...

Todas estas realidades que forman el contexto y los problemas de nuestro mundo están sustentando las narraciones de odio que se asientan en el miedo y el desasosiego que esos escenarios nos producen. Es un hecho constatado

por los analistas sociales que los discursos del odio se extienden y generalizan en tiempos de crisis. Este es uno de los rasgos que caracterizan la actual crisis sistémica y civilizatoria por la que atravesamos. Es cuando se hacen más visibles los mecanismos de defensa contra todas las personas diferentes a nosotras porque sentimos que ponen en peligro nuestras seguridades reales o ficticias.

“ Los discursos del odio se extienden y generalizan en tiempos de crisis.

¿Por qué son los discursos del odio?

Nos encontramos en una *sociedad mosaico*¹⁴ que se ha ido haciendo cada vez más compleja y fragmentada, apoyada en un individualismo creciente, fomentado hasta límites inadmisibles. Ese fraccionamiento ha roto la solidaridad y ha balcanizado nuestras relaciones. El mundo del trabajo ha estallado llevando a la pérdida de cohesión social, diversificando los grupos y trayectorias sociales y profesionales, donde los mecanismos institucionales de integración se han debilitado ligados a las realidades cambiantes y precarias del mercado de trabajo. “Ello da lugar también a procesos potencialmente anímicos y conductas motivadas por el *pánico* a la pérdida de estatus o a la caída en la exclusión, lo que trae consigo reacciones defensivas con violencia simbólica, social o incluso física contra la que se consideran como fuentes de peligro y extrañamiento. Así, los malestares de la globalización... aparecen la xenofobia, el racismo y otras conductas autoritarias y prefascistas que, como reacción de colectivos afectados por el riesgo, generan inmediatamente riesgos mayores”¹⁵. Poco a poco se asientan acciones autoritarias y, con frecuencia, violentas dando lugar a auténticos *antimovimientos sociales* “que

¹⁴ Alonso y Rodríguez, 2013, 276

¹⁵ Idem, 277-278

representan el reverso simétrico de los movimientos sociales y, por lo tanto, tienen el peligro de aumentar la violencia desproporcionadamente, desde su negación de la posibilidad básica de la existencia de los otros”¹⁶.

“ *Se promueve el rechazo del otro creyendo que con ello se garantizará el bienestar de “los integrados”.*

Se promueve el rechazo del otro creyendo que con ello se garantizará el bienestar de los integrados¹⁷. Así hoy surgen nuevas lógicas de expulsión. En los últimos años se ha dado un fuerte crecimiento del “número de personas, organizaciones y lugares expulsados de los órdenes sociales y económicos centrales de nuestro tiempo”¹⁸. En Occidente se expulsa a los trabajadores de bajos salarios y desempleados de los servicios sociales, de salud, de la educación... estableciendo una frontera entre los que acceden a los beneficios del mercado privado de los bienes, de los servicios públicos y los que no pueden hacerlo. Esas expulsiones son hechas y planificadas: la expulsión de millones de pequeños agricultores en países pobres debido a las compras de tierras por lo grandes inversores, los millones de desplazados apilados en campos de refugiados, los almacenados en el gran negocio de las cárceles, las personas amontonadas en guetos y barrios miserables. “En suma, el carácter, el contenido y el lugar de esas expulsiones varían enormemente, atravesando estratos sociales y condiciones físicas, y cubren el mundo entero”¹⁹. Todos son procesos violentos que muestran el desprecio y odio a los débiles, a los fracasados, a los nadie, a los insolventes, a los descartados, a los pobres

Un problema es que los discursos del odio se sienten cada vez más cómodos en instituciones

¹⁶ Idem, 279

¹⁷ Saskia Sassen 2015: Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global. Katz

¹⁸ Sassen, 2015, 11

¹⁹ Sassen, 2015, 13

que consideramos democráticas, que son cada vez más racistas y en las que “violiar los derechos humanos de otras personas es un privilegio más de las perversas relaciones de poder que se establecen en las Fronteras”. Así en nuestro país hemos de “asumir que la ley de extranjería impone visiones inhumanas de las otras personas. Que eso va calando y construyendo un imaginario en el que es posible y real el auge de la extrema derecha.”²⁰

La indiferencia ante el sufrimiento del diferente lleva a la forma de desprecio más esencial: su invisibilización, hacerles “nadie”, “nada”. Es la negación de su existencia en un “nosotros” radicalmente excluyente. Son “los descartados”²¹, a los que sencillamente se ignora, y así evitamos que aparezcan en nuestras vidas. “Los invisibles no tiene sentimientos, necesidades, ni derechos”²².

“ *La indiferencia ante el sufrimiento del diferente lleva a la forma de desprecio más esencial: su invisibilización, hacerles “nadie”, “nada”.*

Qué caracteriza los discursos del odio?

En la sociedad actual se nos impone el deber de ser feliz a toda costa. Cuando las expectativas de serlo se frustran buscamos víctimas expiatorias de nuestro fracaso. Es la “tentación de la inocencia” buscando siempre la culpabilidad de lo que nos sucede en los otros, cuanto más diferentes, más lejanos y, a la vez, más amenazantes mucho mejor.

²⁰ Helena Melano:

https://www.eldiario.es/zonacritica/llamada-telefono_6_849775027.html

²¹ Así los nombra el papa Francisco en su discurso en Lampedusa ante la tragedia de la muerte de los emigrantes en el Mediterraneo.

²² Emcke,27

La ultraderecha conquista espacios de influencia en todo el mundo actualmente. En Europa conquistan lugares de poder y discursos en las instituciones. El auge de los fascismos parecía un mal recuerdo del pasado. Desde finales de los años ochenta ningún estado ha puesto freno al renacimiento de los rasgos que lo caracterizaron: la violencia, el racismo, el rechazo al feminismo, al ecologismo, a la inmigración, a los refugiados, a otras religiones, a los ateos, a las etnias invisibilizadas como los gitanos, ... Todo ello ha ido significando la vuelta a los discursos del odio ancestrales y el surgimiento de otros nuevos que fueron conquistando a ciudadanos insatisfechos.

El auge de la extrema derecha en toda Europa es un síntoma de la renuncia de los estados, por las políticas de austeridad impuestas por el neoliberalismo, a conseguir una calidad de vida digna para la mayoría de sus ciudadanos y ciudadanas. Se ha promovido que las víctimas de estas políticas culpen a quienes vienen de fuera de su desgracia, en lugar de mirar a los auténticos culpables de su situación: la élites empresariales y financieras europeas y mundiales que son quienes nos han empobrecido y han hecho perder, con sus políticas de saqueo, las conquistas que creíamos asentadas ya en nuestra sociedad occidental.

“ Se ha promovido que las víctimas de estas políticas (de austeridad) culpen a quienes vienen de fuera de su desgracia.

Así los sustratos de los discursos del odio vienen caracterizados por:

- La idea de una patria fuerte y unida a la que hay que proteger de posibles divisiones internas y de los riesgos de diluirse en federaciones o uniones más amplias con otros más fuertes. Sus valores están en peligro: una sola cultura, una sola lengua, una sola bandera, una sola tradición, una sola familia. Es la negación de la diversidad humana y social de las sociedades modernas.
- La preservación de los valores de las tradiciones identitarias culturales (corridos de toros, moros y cristianos...), religiosas (Semana Santa, Navidad...), familiares... La consideración de que están por encima de cualquier consideración democrática.
- El empleo de la fuerza (muros, expulsiones en caliente, concertinas, centros-cárceles de internamiento de inmigrantes, ...)
- Lo único y lo idéntico frente a la diferencia, la diversidad y lo distinto. Tanto frente a lo diferente del interior del país como a lo que viene de fuera.
- Un neolenguaje cargado de mentiras y falsedades de todo tipo.
- Recorte de libertades, leyes mordaza, endurecimiento del código penal, democracia vigilada y moribunda.
- El manejo y la administración del sentimiento de miedo y de inseguridad por algunos políticos y del Estado
- La negación de cualquier conflicto de clase y la negación de los derechos conquistados hasta hoy.
- Defensa de los intereses de las élites económicas y la práctica de privatización total de los servicios públicos.
- Sostenimiento del machismo y el patriarcado luchando contra el feminismo y los avances en la igualdad de género. La homofobia como bandera contra la diversidad afectivo-sexual.
- La justificación de la seguridad frente al miedo por encima de todo. Apoyo a los que prometen administrar ese miedo, una vez que se conquista el poder, contra todos lo que la amenazan y amenazan esos valores.
- El cultivo de la psicología del miedo al otro potenciando las emociones identitarias.

- La aparición de un culpable de fuera ante los problemas generados por la desigualdad, la pobreza y la marginación.
- El desprecio al perdedor por parte de los ganadores y de los que se ven a sí mismo como perdedores culpando a los demás perdedores de su propia situación (nos roban el trabajo, los servicios sociales, etc)
- Fundamentalismos: religiosos, ideológicos, raciales... “El Islam nos odia”, dice Trump. “Casi todos los terroristas hoy son musulmanes”. Es un discurso construido sobre datos falsos... El odio experimentado y vivido en las Fronteras. “Fanáticos que no están integrados ni quieren hacerlo”.

Las víctimas de los discursos básicos del odio

Quienes promueven y difunden el odio parten de discursos simples y simplificadores, de afirmaciones que parecen evidentes, se asientan en mitos y falsedades que apelan a las emociones para fomentar a través de la mentira continuada los sentimientos más bajos de rechazo al diferente. Aunque todos somos víctimas como verdugos-odiadores y como malditos-odiados, son estos los que sufren la gran violencia de su rechazo, exclusión y expulsión de una vida digna de ser vivida.

Entre las víctimas más vulnerables, y sin ánimo de ser exhaustivos, están las personas inmigrantes pobres, “emigrantes de la desdicha”²³ que vienen a buscarse una vida mejor, los refugiados expulsados por la guerra y la violencia, etnias como la gitana, las poblaciones que viven en el umbral de la pobreza, personas sin-techo, fracasadas, paradas sobrantes del mercado de trabajo y de consumo por insolventes, las precarias que viven en el borde de la exclusión, las personas que tienen discapacidad, las invisibles,

²³ Así les denomina Paul Virilio (2012, 93) frente a los “emigrantes de la felicidad”.

las mujeres que forman parte de todo lo anterior y además sufren la violencia de género.

“Entre las víctimas más vulnerables están las personas inmigrantes pobres, las refugiadas expulsadas por la guerra y la violencia, etnias como la gitana, personas sin-techo, con discapacidad, las invisibles, las mujeres...”

¿A quién responsabilizamos de la propagación de estas ideas? Hay distintos niveles de responsabilidad:

- ✘ La izquierda, que no es inocente. La socialdemocracia y sus partidos por no oponerse al capitalismo financiero (Bifo): la humillación de los pueblos europeos por esas políticas de austeridad en beneficio del capitalismo financiero ha producido el miedo a los inmigrantes como los que nos roban lo poco que tenemos y se ha olvidado que el enemigo en la globalización de todos los pueblos es el capitalismo financiero y la necesidad de unirse desde el internacionalismo contra él.
- ✘ La derecha y la ultraderecha aprovecha esa ambigüedad en su propio beneficio. El modelo es D. Trump con su “América primero”. Es el síntoma de una crisis mayor, la crisis del capitalismo neoliberal y salvaje. Estamos asistiendo al asentamiento de gobiernos muy cercanos al fascismo en todo el mundo. Así la extrema derecha te tolera siempre que seas blanco, rico, varón... si no eres rico, si eres hombre o mujer libre en sus relaciones, si eres racialmente diferente, si defiendes la libertad y los derechos humanos... eres el enemigo. Tienen muy claro que sus discursos racistas, xenófobos, homófobos, machistas y antifeministas se traducen en votos.

Pero hemos de saber que no estamos solos en la apuesta contra el odio y por la construcción de un “nosotros” inclusivo de toda la humanidad. Necesitamos un redescubrimiento del “otro” como parte de mí y como yo mismo.

“ No estamos solos en la apuesta contra el odio y por la construcción de un “nosotros” inclusivo de toda la humanidad. Necesitamos un redescubrimiento del “otro” como parte de mí y como yo mismo

Discursos del odio y la educación

En el modelo educativo dominante en el actual sistema de enseñanza hay elementos explícitos e implícitos que directa e indirectamente muestran muchos de los rasgos que van dando consistencia y justificación a los discursos del odio. Aparecen disfrazados en constructos que los ocultan para difundirlos mejor: “libertad de elección”, la “excelencia académica”, la “cultura del esfuerzo”, “éxito escolar”, “evaluación del rendimiento y los resultados”, “fracaso escolar”, “liderazgo”, “emprendimiento”, etc. El nulo cuestionamiento de estas falacias van conduciendo de manera lenta pero contundente, primero, a la indiferencia hacia el otro más débil, segundo, a su invisibilización, y tercero, a la legitimación de su sufrimiento. Es así como se ponen en peligro, desde muy pronto, las conquistas del derecho a la educación y de las luchas por el éxito escolar que creíamos se iba consolidando poco a poco para todas las personas.

Nuestro sistema educativo está basado en la selección, en la alabanza del éxito y el mérito, la clasificación y la expulsión de quien fracasa y del diferente, de las personas con discapacidad o con diversidad funcional, por su diferente identidad sexual y de género... Así la escuela, de forma inconsciente, reproduce los elementos subyacentes en los discursos del odio. Levanta

muros de desprecio o silencio entre los bien valorados: los buenos, los excelentes..., y los que son infravalorados y perdedores: los que fracasan, que suelen coincidir con los desfavorecidos, los inmigrantes pobres...

“ La escuela, de forma inconsciente, reproduce los elementos subyacentes en los discursos del odio.

Estos muros de indiferencia y ocultamiento del otro se asientan también en las diferentes redes escolares y contribuyen a la erosión de la convivencia y la cohesión social. Hoy es cada día más necesaria y urgente la lucha contra el odio, también en la escuela. Parece difícil que la puedan afrontar seriamente la escuela concertada y privada, porque por su naturaleza son redes escolares que privan a muchos de estar con todos **y todas**. En esas redes se busca lo puro, lo perfecto, lo no contaminado, lo homogéneo, lo igual, lo idéntico, lo mismo. En la escuela privada están resguardadas las clases altas y medias altas, las élites que la pueden pagar y quieren estar con los suyos. En la privada concertada están las clases medias, que quieren preservar a sus hijos e hijas de la contaminación con los que creen que pueden estorbarles en su promoción social y acumulación de capital cultural que les añade valor en el mercado de trabajo.

En la escuela de titularidad pública es donde están todas, sin ningún tipo de discriminación más que la que el propio sistema educativo actual impone por las dependencias que todavía tiene con una concepción clasista, autoritaria y selectiva al servicio del poder. Cuando en la escuela se valora de forma supremacista al alumnado exitoso, quizás sin darnos cuenta, estamos promoviendo el desprecio, la indiferencia y la invisibilización de los perdedores y las perdedoras, de los que no se ajustan a los patrones impuestos. Esas valoraciones van configurando una visión del mundo donde unos son más importantes que otros, unos tienen más derechos que otros, unos

son más dignos de ser tenidos en cuenta que otros. Y eso va justificando los suspensos, las repeticiones, las expulsiones, el abandono escolar, la segregación de los diferentes por su diversidad funcional, sexual, por su clase social. Es ahí donde se ponen las semillas de la desigualdad, de la exclusión, del desprecio y de la expulsión del distinto.

“ Cuando en la escuela se valora de forma supremacista al alumnado exitoso, quizás sin darnos cuenta, estamos promoviendo el desprecio, la indiferencia y la invisibilización de los perdedores y las perdedoras.

Eliminar los discursos del odio en la escuela pública

La lucha contra el odio es un deber ineludible, una obligación moral y un compromiso urgente. En esa lucha contra el odio tiene un papel central la escuela y la educación. Por ello, sabemos muy bien, quienes defendemos la escuela pública, que esta es el lugar donde es posible y necesario que se dé una educación superadora de esas realidades excluyentes y esos lenguajes de animadversión al que se califica de distinto y diferente. Somos conscientes de que la lucha contra el odio se ha de dar en todos los ámbitos del vivir para que sea posible una vida digna para todos. En la escuela pública es donde, por ser la escuela de todas y todos, la escuela de la comunidad, es una tarea central la práctica de vivir con todas desde el respeto, el diálogo, el cuidado mutuo, la cooperación, la empatía y la fraternidad. En la educación contra el odio y a favor de la convivencia positiva en esta escuela es necesario hacer constantemente un elogio y una valoración real y concreta de lo impuro, de la mezcla, de lo mestizo, del diferente, de lo plural donde todas y cada una de las personas que la

habitan sean consideradas valiosas desde su igual dignidad, sus idénticos derechos humanos y su ciudadanía plena en una sociedad democrática. Es la escuela pública la que hace posible la construcción de subjetividades colectivas alternativas al individualismo que produce en nosotros la escuela del neoliberalismo. Coincido con Rancier (2016) cuando dice que “No nos faltan ideales, nos faltan subjetivaciones colectivas. Un ideal es lo que incita a alguien a hacerse cargo de los otros. Una subjetivación colectiva es lo que hace que todas estas personas, juntas, constituyan un pueblo”

“ La lucha contra el odio es un deber ineludible, una obligación moral y un compromiso urgente. En esa lucha contra el odio tiene un papel central la escuela y la educación.

Los discursos del odio solo se pueden vencer con los valores universales que la razón cordial se da a sí misma. Precisa un estado de reconciliación con el otro, con lo distinto, con la singularidad. Se abre a la hospitalidad porque sabe que ese otro es parte del si mismo que nos construye como humanos y como hermanos. Son los fundamentos de la idea kantiana de “la paz perpetua” que exige una hospitalidad sin condiciones. “La hospitalidad es la máxima expresión de una razón universal que ha tomado conciencia de sí misma” dice Han. Añade que “El grado civilizatorio de una sociedad se puede medir justamente en función de su hospitalidad, es decir, en función de su amabilidad. Reconciliación significa amabilidad”²⁴. La escuela pública como el lugar donde se escuchan y atienden todas las vidas. Ante tanta incomprensión elabora y amplía los espacios y tiempos de comprensión, cuidado y atención mutua personal y colectiva.

²⁴ Byun-Chul Han (2017, 123)

“ *Los discursos del odio solo se pueden vencer con los valores universales que la razón cordial se da a si misma.* ”

Es necesario hacer imposibles los discursos del odio en la escuela con actuaciones educativas que se plasmen en la vida cotidiana discursos y narraciones de inclusión, de cuidado mutuo donde las personas más débiles tengan una atención especial, de igualdad de género y coeducación positiva, de respeto a la diferencia y a la diversidad de identidades culturales. Los movimientos sociales y el movimiento de transformación de la escuela y la educación se movilizan ya en esta dirección y ponen el acento en la dimensión política de los aspectos que hacen que la escuela sea cada vez más pública, más de todos, con todos y para todos en la vida cotidiana en los centros educativos.

“ *Es necesario hacer imposibles los discursos del odio en la escuela con actuaciones educativas que se plasmen en la vida cotidiana discursos y narraciones de **inclusión**, de **cuidado**, de **igualdad** de género y coeducación positiva, de **respeto** a la diferencia y a la diversidad de identidades culturales.* ”

Bibliografía

Alonso, L.E. y Fernández, C. J. (2013): *Los discursos del presente. Un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos*. Siglo XXI. Madrid

Bauman, Z. (2008): *Archipiélagos de excepciones*. Katz, Buenos Aires.

Bauman, Z. (2006): *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Arcadia. Barcelona.

Bauman, Z. (2006): *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós. Barcelona.

Bessis, S. (2002): *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*. Alianza Editorial. Madrid.

Bude, H. (2017): *La sociedad del miedo*. Herder. Barcelona.

Byung-Chul Han (2017): *La expulsión de lo distinto*. Herder. Barcelona

Byung-Chul Han (2016): *Tipología de la violencia*. Herder. Barcelona

Emcke, C. (2017): *Contra el odio*. Taurus, Barcelona.

Morin, E. (2014): *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós. Barcelona.

Periferias 2: *El totalitarismo golpea de nuevo*. El Salto Diario: <https://www.elsaltodiario.com/salto-de-carro/periferias-5-resistencias-frente-al-nuevo-colonialismo>

Racière, J. (2007): *Odio a la democracia*. Amorrortu. Barcelona

Sassen, S. (2015): *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Katz. Buenos Aires

Virilio, P. (2012): *La administración del miedo*. Pasos Perdidos-Barataria.

Zizek, S. (2016): *La nueva lucha de clases. Los refugiados y el terror*. Anagrama. Madrid.

El racismo oculto

Sobre la complicidad involuntaria en el mecanismo racista.

Carmen Osuna Nevado* y Margarita del Olmo^Φ

*Departamento de Antropología Social y Cultural. UNED

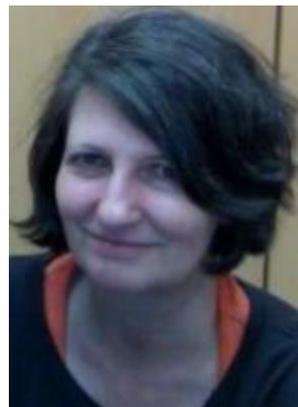
^ΦDepartamento de Antropología, ILLA. CSIC



Carmen Osuna Nevado

Licenciada en Antropología de América e Historia de América, Máster en Estudios Amerindios y Doctora en Antropología Social y Cultural por la UNED. Durante dos años (2003-2005) trabajó en Bolivia como técnica de proyectos y experta social en varias organizaciones gubernamentales e indígenas. Desde octubre de 2008 a noviembre de 2010 realizó trabajo de campo en la ciudad de La Paz para la elaboración de su tesis doctoral **Perspectivas actuales de la Educación Intercultural en Bolivia**, enmarcada en el proyecto de investigación *Estrategias de participación social y prevención del racismo en las escuelas (II)*.

Contacto: cosuna@fsof.uned.es



Margarita del Olmo Pintado

Antropóloga. Investigadora en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Como miembro del Grupo INTER participa en diversos proyectos relacionados con la educación. Ha trabajado en varios países, entre ellos, Estados Unidos, Canadá, Argentina, Sudáfrica y Austria. Su línea de investigación principal está articulada en torno al tema del racismo y a su prevención, desde la perspectiva del del contacto cultural. Ha colaborado en el proyecto proyecto de investigación *Estrategias de participación social y prevención del racismo en las escuelas (II)*.

Contacto: margarita.delolmo@cchs.csic.es

Resumen

Asistimos a situaciones racistas nuevas y alarmantes pero las autoras no creen que nuestra sociedad sea ahora más racista sino que el racismo, latente, invisible e inmutable, se esta visulizando y en cierto modo normalizando. Esto puede (es) un problema, pero tiene otra lectura: una mayor visibilidad nos puede hacer más conscientes y por tanto impulsar nuestra implicación para combatirlo. Proponen al final del artículo una actividad de aula para tomar consciencia sobre los privilegios invisibles.

Palabras clave

Racismo, discriminación, privilegios invisibles, pertenencia, convivencia.

Introducción

En diciembre de 2018 un incidente racista ocupó los titulares de diferentes medios de comunicación y se difundió rápidamente por Internet. El Diario Público lo recogió de esta manera:

La organización Es Racismo denunció este martes a través de las redes sociales un caso de xenofobia de una mujer que insulta al trabajador de una tienda en Madrid, al que le dice que no es español y le amenaza con quitarle el DNI o el pasaporte. En un vídeo colgado en Twitter se puede ver a una mujer de edad avanzada que alude al expresidente francés Nicolas Sarkozy para decir que como en Francia "con la mierda de musulmanes y esa colonia suya los DNI y los pasaportes igual que se dan, se quitan".

"No te pongas chulo porque te puede caer a ti también", asegura esta mujer dirigiéndose al trabajador, situado tras el mostrador y al que no se puede ver en el vídeo, que se ha reproducido ya en más de 11.000 ocasiones. Cuando el hombre espetaba que también es español la mujer asegura que para serlo tendría que "ser de madre y padre español". "Es el ordenamiento jurídico de este país, apréndetelo. Tú no eres nada, los pasaportes y los DNIs, no siendo español, que no lo eres, igual que se dan se quitan, que te vayas enterando", añade. (Diario Público, noticia del 26 de diciembre de 2018)¹.

A causa de este incidente y otros parecidos ocurridos recientemente, escuchamos con frecuencia que la sociedad actual es más racista y que estamos asistiendo a situaciones nuevas y alarmantes. Estamos de acuerdo en calificarlas de "alarmantes" (¿quién no se escandalizaría ante una expresión racista tan explícita y agresiva?). Sin embargo, no creemos que nuestra sociedad sea

¹ Noticia completa y video en: <https://www.publico.es/sociedad/racismo-madrid-insultos-racistas-tienda-madrid-espanol-tendrias-padre-madre-espanola.html>

más racista ahora que hace unos años, tampoco que vivamos situaciones nuevas; lo que pensamos es que los comportamientos racistas siempre han estado ahí, latentes e invisibles, pero inmutables. Lo que sí percibimos es que el racismo está saliendo de su refugio, se está normalizando, se está visibilizando.

Ahora bien, pensamos que esta percepción no debe ser leída solo en clave de problema, sino también en clave de ventaja: cuanto más visible sea, más conscientes seremos y más nos involucraremos para combatirlo. Y es esta idea la que vamos a intentar argumentar en este artículo.

“El racismo está saliendo de su refugio, se está normalizando, se está visibilizando. Ahora bien, cuanto *más visible sea, más conscientes seremos y más nos involucraremos para combatirlo.*

El racismo oculto

Para entender cómo funcionan los mecanismos racistas a nosotras nos resulta útil pensarlos como si fueran un iceberg:



Dibujo de un iceberg con pingüino de Blanca Osuna Gómez (6 años)

Un iceberg es una masa de hielo que flota en el agua y de la que sobresale únicamente una octava parte. Eso significa que la parte que no vemos es inmensamente mayor que la que vemos. Con el racismo pasa lo mismo. El ejemplo con el que hemos empezado pertenecería a esa parte visible, pero para entender como funciona necesitamos tener en cuenta también toda la masa oculta.

La parte visible del racismo, la punta del iceberg, está formada por todas las manifestaciones explícitas: insultos, agresiones, pancartas y expresiones como las que utiliza la señora de la noticia:

“Tú no eres nada, los pasaportes y los DNIs, no siendo español, que no lo eres, igual que se dan se quitan”.

La parte invisible está formada por dos elementos fundamentales: poder y privilegios. Estos elementos se entretajan y nos involucran a todas y a todos, estemos de acuerdo o no con las manifestaciones explícitas de racismo, y constituyen la base que está permitiendo y sujetando la parte visible.

La mayoría de nuestras sociedades están organizadas en grupos mayoritarios y minoritarios que se distinguen en función de la religión, el género, el color de la piel, la orientación sexual, el idioma, el lugar de nacimiento, etc. La diferencia entre una mayoría y una minoría no tiene por qué ser numérica, aunque a veces coincida, sino con la posibilidad de que unas personas puedan ejercer su poder sobre otras: los grupos mayoritarios imponen sus normas y valores al resto de la sociedad, convirtiéndolas en “lo normal” y relegando las normas y valores de otros grupos a un segundo plano, a “lo distinto”, a comportamientos y actitudes que, al salirse de la norma, son condenables, hay que corregir o, en el mejor de los casos, “aprender a tolerar”.

Formar parte del grupo mayoritario en una sociedad dada es un privilegio que nunca se

reconoce, a no ser que reflexionemos conscientemente sobre ello. Por eso los llamamos “privilegios invisibles”. Ofrecemos un ejemplo. En nuestro contexto, España, haber nacido en una familia católica o agnóstica es un privilegio invisible: nadie cuestiona por qué algunas personas van (o no van) a misa en una iglesia católica; nadie cuestiona si una familia celebra (o no) las fiestas de Nochebuena y Navidad... Pensemos ahora en cómo puede sentirse una persona que profesa la religión musulmana o la judía (ambas reconocidas oficialmente por el Estado Español). Raramente esas personas pueden cumplir con el Ramadán sin ser cuestionadas por ello y las mezquitas o sinagogas son vistas como edificios “otros” y extraños. Por tanto, las personas que celebran “otras” festividades y visitan “otros templos” también son vistas como “otras”.

“Formar parte del grupo mayoritario en una sociedad dada es un privilegio que nunca se reconoce, a no ser que reflexionemos conscientemente sobre ello. Por eso los llamamos “privilegios invisibles”

Quizá llame la atención que para hablar de racismo utilicemos ejemplos relacionados con la religión u otro tipo de características más allá del color de la piel. Lo hacemos porque estamos convencidas de que el mecanismo racista es el mismo aunque los argumentos que se utilicen puedan cambiar. Racismo es discriminar a alguien por diferente amparándose en el hecho de que los privilegios invisibles son la norma o lo normal. Sin embargo es importante tener en cuenta que solo podemos hablar de racismo cuando alguien está utilizando sus privilegios como una ventaja frente a otra persona.

En la noticia con la que abrimos el artículo, y ante un conflicto previo que no conocemos, la mujer se cree con derecho a negar la nacionalidad a la

persona que le atiende en función de características que ella no considera como propias de la “identidad española”, excluyéndole de la posibilidad de ser español y diciéndole explícitamente “tú no eres nada”. En este ejemplo la parte visible es la agresión y la parte oculta estaría formada por el privilegio de esta señora de que su aspecto físico, su acento, su forma de hablar o de vestir coincida con la imagen estereotipada de entender la “identidad española”, es decir, con determinadas características de una mayoría de la que ella se siente parte. Amparada en este privilegio, ejerce el poder de decidir quién pertenece y quién no pertenece a su grupo, inventándose un argumento jurídico (tener padre y madre española) para excluir y amedrentar a la otra persona. Lo que hace es utilizar el privilegio de que su aspecto coincida con el de la mayoría como si fuera un as que se ha guardado en la manga para ganar la partida, que es ese conflicto previo. El insulto es la parte visible pero lo que le permite utilizarlo es la parte invisible: el acuerdo de que una identidad coincide con un aspecto determinado y no otro. En la medida en la que las demás personas participamos de este acuerdo (considerar que la identidad española coincide con determinadas características y no con otras), estamos involucrados e involucradas en la parte invisible y somos cómplices, desde la parte invisible, de un comportamiento racista visible y explícito.

“Racismo es *discriminar a alguien por diferente amparándose en el hecho de que los privilegios invisibles son la norma o lo normal.*

Culpando a la víctima

Una de las consecuencias perversas del mecanismo racista es que, al “normalizar” los privilegios, la culpa de la agresión recae automáticamente a en la víctima. Esto es lo que Ryan (1976) denominó “culpar a la víctima”.

“Una de las consecuencias perversas del mecanismo racista es que, al “normalizar” los privilegios, la culpa de la agresión recae automáticamente en la víctima.

En el contexto educativo encontramos muchos ejemplos.

Pertenecer a la clase media supone un privilegio en la escuela puesto que sus valores y expectativas coinciden con los de la institución escolar. Lo reconozcamos o no, las personas cuyos padres tienen estudios universitarios tienen una ventaja de partida en la escuela puesto que, previsiblemente, podrán no solo ayudarles con las tareas sino que sabrán manejarse mejor en relación con todos los procedimientos que implica la institución escolar para conseguir lo que desean.

Este privilegio invisible y otros asociados también a la clase media actúan como acicates u obstáculos en la trayectoria escolar y vital del estudiantado, sin que chicos y chicas tengan ninguna responsabilidad al respecto.

En un video que consideramos muy apropiado, y cuyo enlace ofrecemos más adelante, podemos ver cómo un profesor de Estados Unidos ejemplifica muy bien lo que supone tener o no determinados privilegios de partida. Propone a sus estudiantes competir en una carrera: el primero que llegue, dice, conseguirá un billete de cien dólares. Al principio todos están colocados en la misma línea de salida, pero antes de empezar a correr, el profesor les explica la dinámica de la carrera. Él va a enumerar una serie de circunstancias y quienes se identifiquen con ellas tienen que dar dos pasos al frente, mientras que quien no pueda hacerlo debe quedarse en su sitio. Paulatinamente el profesor hace referencia a cuestiones como poder contratar un profesor de apoyo o no tener que ayudar en casa a pagar las facturas. En el vídeo vemos cómo hay personas

que se quedan en su sitio mientras otras van avanzando. Como el profesor explica al final, lo que ha hecho es ejemplificar “la carrera de vida”: nada de lo que ha dicho tiene que ver con las decisiones y comportamientos de sus estudiantes. Sin embargo, todo tiene repercusión directa en su vida; aquellos que han ido dando pasos adelante tienen más oportunidades de ganar la carrera y por tanto los cien dólares. Eso no significa, dice el profesor, que las personas que se han quedado atrás no puedan correr. Significa que por mucho y bien que lo hagan, su línea de salida está tan retrasada con respecto a las otras personas que difícilmente podrán alcanzarles y ganar.

Este video que consideramos tan gráfico critica de manera brillante la idea de la “meritocracia”, que sustenta que en la vida las personas llegan a donde llegan por méritos propios y no por privilegios invisibles y/o heredados.

El mecanismo racista se nutre de la idea de la meritocracia, puesto que consigue crear la ilusión de que todas las personas tienen las mismas posibilidades ante la misma situación. El vídeo, cuyo enlace facilitamos a continuación, pone de manifiesto lo perverso de sostener esta creencia:



“100 \$ to the winner of the race”.

https://www.youtube.com/watch?v=1z1D2_KWCbU

En la vida, a diferencia de en el vídeo, se culpa a las personas que se quedan retrasadas de su propio retraso porque los privilegios de las adelantadas quedan invisibilizados. Si las ventajas no se hacen explícitas, parece que el que se queda

atrás es porque no se esfuerza suficiente. Por eso hablamos de “culpar a la víctima”.

Para concluir queremos destacar la idea de que “hablar de racismo no es tanto hablar de discriminación como de desigualdad” (Del Olmo y Osuna, 2017, p. 91). Por eso creemos que para luchar contra el racismo debemos preguntarnos qué podemos hacer para no ser cómplices del mecanismo racista. Nosotras creemos que asumir la responsabilidad de hacer visibles los privilegios que cada persona disfruta es una manera de hacernos conscientes de nuestra participación en la parte visible del mecanismo racista. Reconocer la importancia que cada uno de nuestros privilegios juega en la “carrera de la vida” en general y en cualquier momento en particular, supone el primer paso para iniciar el camino de una educación antirracista. Por este motivo defendemos la necesidad de hablar de racismo abiertamente, siendo la escuela un espacio privilegiado para hacerlo puesto que es una institución que promete igualdad a cambio de esfuerzo. Sin embargo, ¿qué tipo de igualdad podemos conseguir mientras sigan existiendo privilegios que no se reconocen?

“¿Qué podemos hacer para no ser cómplices del mecanismo racista? Nosotras creemos que asumir la responsabilidad de hacer visibles los privilegios

Propuesta de actividad: tomando conciencia de nuestros privilegios invisibles

El objetivo de la actividad que reproducimos de una publicación anterior (Del Olmo y Osuna, 2017, pp. 94-98) es tomar conciencia de los privilegios invisibles que disfrutamos sin darnos cuenta.

La proponemos porque consideramos que es un recurso muy útil para trabajar en la escuela de manera individual, grupal o, mejor aún, combinando ambas.

Lee la lista que se incluye a continuación marcando las respuestas con las que te sientas identificad/a. Cuando termines, escribe una pequeña reflexión sobre lo que has aprendido.

1. Puedo, si quiero, buscar fácilmente la compañía de miembros que considero de mi grupo.
2. Si quiero, puedo evitar la compañía de personas que pertenecen a grupos que he aprendido a considerar con suspicacia o de los que creo que han aprendido a sospechar de mi propio grupo
3. Puedo suponer que al vivir en el barrio que me permiten mis recursos económicos no voy a ser vista con suspicacia por mis vecinos
4. Puedo ir de compras, entrar y salir de tiendas, sin sentir que me vigilan o me siguen porque resulto sospechoso/a a los vendedores
5. Puedo encender la televisión o mirar la portada de un periódico o revista sabiendo que voy a encontrar imágenes de personas que se parecen a mí
6. El currículo de Ciencias sociales que se enseña en las escuela representa el pasado de mi grupo de una forma que considero adecuada
7. Puedo ir a una tienda de música en unos grandes almacenes y encontrar música con la que siento que yo/mi grupo está representado
8. No tengo la necesidad de pensar en educar a mis hijos protegiéndoles del racismo al que pienso que se van a ver sujetos en el colegio y en la sociedad en general

9. Puedo estar segura/o de que si envío a mis hijos al colegio y respetan las normas, no van a encontrar problemas por parte de los profesores, ni van a ser vistos con suspicacia y que van a ser apreciados por sus capacidades individuales
10. Puedo decir tacos, vestirme con ropa de segunda mano o dejar correos sin contestar sin que nadie atribuya este comportamiento al hecho de que he sido educada/o con una moral dudosa
11. Nunca me pide nadie que hable, explique o emita opiniones por todos los miembros de mi grupo.
12. Puedo vivir tranquilamente sin tener por qué ocuparme de cuáles son las normas y valores de los grupos minoritarios de mi sociedad.
13. Puedo criticar al gobierno del país donde vivo, hablar tranquilamente de su comportamiento o las medidas políticas que ponen en marcha sin ser considerada bajo sospecha porque me consideran una "extraña".
14. Puedo estar segura/o de que si pido hablar "con la persona responsable" voy a encontrar a alguien de mi grupo.
15. Si me para un policía, puedo estar segura/o de que no ha sido porque sospecha de mi aspecto.
16. Tengo la posibilidad de comprar sin problemas pósters, juguetes, libros con imágenes, muñecas, postales, revistas o películas en las que aparecen personas de mi aspecto.
17. Puedo asistir a distintos tipos de reuniones, tanto de trabajo como sociales, sintiéndome parte de ellas en vez de fuera de lugar, aislada/o, en minoría, no escuchada/o, mantenida a distancia, mirada con suspicacia o incluso temida.

18. Mi ambiente social no me obliga o enseña a estar a la defensiva con respecto al poder que pueden ejercer miembros de otros grupos.
19. Puedo estar segura/o de que mi aspecto (olor, forma de mi cuerpo, etc.) va a ser considerado un aspecto representativo de todos los miembros de mi grupo.
20. Tengo la posibilidad de preocuparme de cuestiones tales como racismo, sexismo, heterosexismo, clasismo o discriminación por causa de mi edad sin que los demás lo vean como una postura egoísta o partidista.
21. Puedo conseguir un trabajo en un proceso selectivo que reserve plazas para minorías sin que las personas de mi alrededor sospechen que ha sido por una cuota de género, discapacidad o por pertenencia a una minoría determinada.
22. Puedo considerar opciones sociales, políticas, profesionales o simplemente imaginativas sin tener que preguntarme si son realmente posibles para una persona de mi grupo.
23. Puedo ir a un lugar público sin tener que preguntarme si las personas de mi aspecto son aceptadas en ese lugar.
24. Tengo la posibilidad de organizar mis actividades de una forma que es improbable que vaya a enfrentarme con sentimientos de rechazo debidos a mi género, orientación sexual, edad, habilidad física, religión o grupo social.
25. Puedo encontrar cursos académicos e instituciones que centren su atención únicamente en gente de mi grupo.
26. Cuando compro productos “color carne” puedo estar seguro/a de que se parecen al color de mi piel.
27. Puedo viajar solo/a o en pareja sin pensar que voy a ser tratado/a con hostilidad por la gente que encuentre en mi viaje.
28. No tengo dificultad en encontrar vecinos que estén conformes con el estilo de vida de mi familia.
29. Los libros de texto del colegio de mis hijos/as contienen ejemplos de familias como la mía o que no estén en contra de nuestros estilos de vida como familia.
30. Me siento generalmente bienvenido/a y “normal” en la vida pública, institucional y personal.
31. Puedo coger de la mano, poner mis brazos alrededor de los hombros o besar en la mejilla a mi pareja sin que la gente de mi alrededor piense que es inusual o inmoral.
32. Tengo la posibilidad de celebrar las fiestas que he sido enseñada de pequeña a celebrar sabiendo que generalmente serán días festivos en el trabajo.
33. Puedo estar vestida en público respetando mi identidad, mis costumbres culturales o mi religión sin que la gente me mire de manera despectiva.
34. Tengo la oportunidad de suponer que voy a ser tratada/o en una tienda con el mismo respeto que una persona que parezca ser más rica que yo.
35. Puedo pensar que no voy a ser juzgada/o de manera negativa por el aspecto de mi ropa o mi coche.
36. No tengo que estar preocupado/a por el hecho de que mis hijos/as van a ser tratados negativamente a causa de mi propia elección de estilo de vida.
37. Puedo estar seguro/a de que cuando vaya a un lugar público no voy a tener problemas, ni va a ser necesario cambiar nada a causa de mis necesidades físicas.

En la Guía “Racismo: qué es y cómo se afronta” (Grupo Inter, 2007) se ofrecen actividades y recursos complementarios para trabajar el racismo en aula.

Existe una versión de libre acceso en:

<https://aulaintercultural.org/2013/11/28/racismo-que-es-y-como-se-afronta/>



Referencias bibliográficas

Del Olmo, M., y Osuna, C. (2017). Racismo. Un análisis desde el poder y los privilegios. En Aguado Odina, T. y Mata Benito, P. (Coords.); *Educación Intercultural*; (pp. 77-107). Madrid: UNED.

Grupo INTER (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta*. Madrid, Pearson.

Ryan, W. (1976). *Blaming the Victim*. Nueva York: Random House.

Educación: la herramienta contra el racismo para todos los públicos

LA LABOR DEL OBSERVATORIO ESPAÑOL DEL RACISMO Y LA XENOFOBIA

Víctor Maneiro, Esther Crisóstomo, Aludena Poyán y Karoline Fernández de la Hoz



SECRETARÍA DE ESTADO DE MIGRACIONES



Víctor Maneiro Hervella. v.maneiro@alumnos.urjc.es
Estudiante de Derecho y Ciencia política y gestión pública por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Personal en prácticas en el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE).



Esther Crisóstomo Visedo. crisostomove@hotmail.com
Estudiante de Relaciones Internacionales en inglés por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Personal en Prácticas en el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE).



Aludena Poyán Alvarado. almudena_ap97@hotmail.com
Estudiante de Relaciones Internacionales en inglés por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Personal en Prácticas en el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE).



Karoline Fernández de la Hoz Zeitler
Directora del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) de la Secretaría de Estado de Migraciones del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. Es la representante de España en la Agencia Europea de Derechos Humanos (FRA), en la Oficina para Instituciones Democráticas y Derechos Humanos (ODHIR) de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) y en el grupo de alto nivel de lucha contra el racismo y la xenofobia de la Comisión Europea.
karoline.fernandezdelahoz@mitramiss.es

Resumen

El Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, adscrito al Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, puso en marcha en 2014 el proyecto FRIDA, sobre prevención del racismo y la xenofobia en las aulas con el objetivo de sensibilizar y formar a responsables de centros educativos y comunidad educativa en la prevención y detección del racismo, xenofobia y otras formas conexas de intolerancia así como en Derechos Humanos, y reforzar la imagen positiva de la integración de los inmigrantes y de las minorías étnicas en el ámbito de la educación. En el marco de este proyecto se elaboró un Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas.

Palabras clave

Oberaxe, educación, racismo, xenofobia, discriminación, prevención.

Introducción

La educación es una de las herramientas más poderosas para promover la tolerancia y consecuentemente para proteger la dignidad del ser humano y de los grupos y sociedades que éste ha conformado, frente a amenazas que se generan por el rechazo a las características de las personas como el origen racial o étnico, la nacionalidad, la creencia religiosa o cualquier otra.

El Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, adscrito al Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad, se ocupa, entre otras cuestiones, de fomentar el principio de igualdad de trato y no discriminación hacia las personas inmigrantes, por ello en estas páginas nos referiremos fundamentalmente a estrategias para prevenir la intolerancia por origen racial o étnico, y al origen nacional. Para ello, en primer lugar, analizaremos brevemente la normativa nacional e internacional en materia de prevención del racismo y la xenofobia, con especial atención al derecho de la Unión Europea.

A continuación, presentaremos al Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, que en el marco de sus funciones puso en marcha en 2014 el proyecto FRIDA, sobre prevención del racismo y la xenofobia en las aulas¹, con el objetivo de

sensibilizar y formar a responsables de centros educativos y comunidad educativa en la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia así como en Derechos Humanos, y reforzar la imagen positiva de la integración de las personas inmigrantes y de las minorías étnicas en el ámbito de la educación.

En el marco de este proyecto se elaboró un Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas, en el que se describe por qué existen el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en la sociedad y en la escuela; qué se puede hacer para que las escuelas sean centros de convivencia intercultural; cómo se puede gestionar la diversidad; cómo se puede detectar que se estén produciendo o se vayan a producir incidentes racistas o xenófobos y que hacer para combatirlos. Además, el Manual incluye una serie de experiencias de éxito tanto de centros educativos, como de comunidades autónomas y de la sociedad civil que trabajan en este ámbito. Partiendo de un diagnóstico de la situación actual del racismo y la xenofobia en las aulas, hablaremos de los objetivos del proyecto FRIDA, su desarrollo y, finalmente, concluiremos con algunos resultados y datos del impacto del proyecto.

¹<http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/ManualApoyoPrevencionDeteccionRacismoXenofobiaAulas.pdf>

Normativa contra el racismo y la xenofobia.

Desde la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, la comunidad internacional ha realizado significativos avances normativos y políticos contra el racismo, la discriminación por origen racial y étnico y otras formas conexas de intolerancia. Resaltamos aquí únicamente la Conferencia Mundial contra el Racismo (Durban 2001) en la que se adoptó un documento integral y orientado a la acción que proponía medidas concretas para combatir el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia¹.

Respecto a la Unión Europea (UE), las instituciones europeas tienen competencias para regular la igualdad de trato y la no discriminación en el acceso al empleo, la formación y la promoción profesional, así como a las condiciones de trabajo. Cabe destacar, no obstante, que esas competencias de la UE están limitadas a las mencionadas áreas de empleo y educación.

La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea², que es vinculante para las instituciones europeas, prohíbe la discriminación basada en los seis motivos de discriminación mencionados en el artículo 19 del Tratado de Funcionamiento de la UE (sexo, origen racial o étnico, orientación sexual, edad, discapacidad y religión o convicciones) y añade siete motivos adicionales: origen social, características genéticas, lengua, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio y nacimiento. No obstante, la lista de motivos está abierta, es decir, cada Estado miembro puede incorporar en su ordenamiento jurídico todos aquellos que considere adecuados

¹http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf

²http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

para profundizar en la lucha contra la discriminación. Finalmente, en nuestro marco geográfico más cercano debemos referirnos a la Constitución Española.

Se reconoce en el artículo 14 la igualdad como uno de los valores supremos de nuestro ordenamiento jurídico, es decir, un elemento transversal de todo el ordenamiento jurídico³.

Por otra parte, el artículo 9.2 concreta el reconocimiento de la igualdad material. La configuración del Estado como social exige la intervención de los poderes públicos para que la igualdad de los individuos sea real y efectiva.

El observatorio español del racismo y la xenofobia (OBERAXE)

La Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, en su artículo 71, regula la creación del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE)⁴. Es decir, la monitorización y la prevención del racismo y la xenofobia se incardinan, desde su inicio, en la política de migraciones del Estado.

El OBERAXE está adscrito a la Secretaría de Estado de Migraciones del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, concretamente a la Dirección General de Integración y Atención Humanitaria de la Secretaría General de Inmigración y Emigración. Tiene como funciones:

- la recopilación y análisis de la información sobre racismo y xenofobia para el conocimiento de la situación y de sus perspectivas de evolución, a través de la puesta en marcha de una red de información;
- la promoción del principio de igualdad de trato y no discriminación y lucha contra el racismo y la xenofobia;

³<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=14&tipo=2>

⁴<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-544>

- la colaboración y coordinación con los distintos agentes públicos y privados, nacionales e internacionales vinculados con la prevención y lucha contra el racismo y la xenofobia⁵.

Para ello se dispone de un marco de trabajo que es la Estrategia Integral de lucha contra el racismo la discriminación racial, la xenofobia y otras formas de intolerancia, aprobada por el Consejo de Ministros en el año 2011, que define tres pilares básicos de actuación: el análisis de la información y la acción jurídico penal; la colaboración interinstitucional y con la sociedad civil y la protección integral de las víctimas, y áreas específicas hacia dónde dirigir la lucha contra la intolerancia entre las cuales, además del empleo, sanidad, vivienda, medios de comunicación, deporte, internet y la sensibilización en general se considera la educación un ámbito fundamental

La discriminación por origen racial o étnico

Los centros escolares constituyen un pilar básico para satisfacer las necesidades educativas del alumnado diverso actualmente presente en nuestras aulas. En este contexto, la educación inclusiva tiene un valor esencial ya que procura armonizar la enseñanza y el aprendizaje en común con la atención a la diversidad. Por tanto, son necesarias estrategias para gestionar la diversidad en la escuela, mejorar la convivencia entre el alumnado y potenciar la participación e implicación de toda la comunidad educativa.

Los movimientos migratorios son una de las características principales del desarrollo social, económico, político y cultural de las sociedades actuales en general, y de la española en particular, que recibe el 34% de los flujos migratorios

⁵<http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/es/quienessomos/>

internacionales, según la División de Población de Naciones Unidas⁶.

La población inmigrante ha ido creciendo en España, pasando del 1,6% de 1998 al 9,9% de 2016, de manera irregular debido a la crisis económica de 2008 que hizo que estos flujos migratorios internacionales decrecieran (Fernández, Valbuena, & Caro, 2018). Esto ha tenido también un impacto en el ámbito educativo.

El alumnado extranjero en España ha ido aumentando, aunque de manera desigual, en centros públicos (alrededor del 12% del alumnado) y privados (alrededor del 5%)⁷.

En este aspecto hay que señalar que, aunque la situación en España mejoraba levemente según el análisis de Eurostat “Indicators of Immigrant Integration. A pilot study” (2011), la tasa de abandono escolar temprano del alumnado de origen extranjero sigue superando a la del alumnado español (46% frente a 31%) (Antón, Aparicio, Migallón, & García, 2015). Por tanto, reducir esta diferencia es uno de los retos del sistema educativo español hoy en día.

Si nos referimos a la población gitana, que es una minoría étnica muy importante en España, se observa que los niveles de escolarización son muy parecidos a los del resto de la población hasta los 14 años y es a partir de aquí donde el abandono escolar empieza a tener lugar. Las barreras para el ascenso educacional, ocupacional y económico de los hijos e hijas de inmigrantes es posible que tengan que ver con situaciones de discriminación pero también, y seguramente de forma más significativa con problemas objetivos ligados al nivel de renta de las familias y a la influencia de las dificultades económicas en las aspiraciones y ambición de trabajo académico.

⁶<http://www.un.org/es/development/progareas/population.shtml>

⁷ Colectivo IOE (2011)

Por lo tanto, dado que el origen racial o étnico es el motivo de discriminación más extendido tanto en Europa como en España⁸ ; que los percances discriminatorios tienen lugar fundamentalmente en los ámbitos de empleo, seguridad ciudadana, internet y redes sociales y educación; que no hay conocimiento empírico del número de incidentes discriminatorios que se producen en el ámbito educativo; y que además los hijos e hijas de inmigrantes presentan desventaja en los resultados académicos frente a los hijos e hijas de familias españolas, debido a la distinta acumulación de recursos en hogares autóctonos e inmigrantes (Cebolla, 2016), es necesario dirigir esfuerzos hacia la integración y hacia la prevención de la discriminación de la población de origen extranjero.

Según el Eurobarómetro, la percepción de discriminación en la UE más frecuente es por origen racial o étnico (tanto en España, 58%, como en la UE, 56%), más que por cualquier otra causa (creencia religiosa, orientación sexual, discapacidad, etc.).

El proyecto FRIDA

El Proyecto FRIDA sobre "Formación para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y formas conexas de intolerancia en las aulas" pretende sensibilizar y mejorar la formación del profesorado y de la comunidad educativa para transformar las escuelas en espacios inclusivos, de convivencia intercultural, de participación de la comunidad y de valoración de la diversidad.

Para dar respuesta a todo ello, el proyecto se plantea objetivos específicos que se relacionan a continuación:

⁸ Según el Eurobarómetro La discriminación en la UE la percepción de discriminación más frecuente es por origen racial o étnico (tanto en España, 58%, como en la UE, 56%), más que por cualquier otra causa (creencia religiosa, orientación sexual, discapacidad, etc.).

1. Mejorar la **imagen positiva** de la integración de las personas inmigrantes y de las minorías étnicas;
2. Extender la implantación de actuaciones de **sensibilización y formación**;
3. Transferir conocimientos, promover la **cooperación y el intercambio** entre profesionales de la comunidad educativa;
4. Ofrecer una **plataforma de colaboración**, intercambio, y difusión de actuaciones;
5. **Diseminar estas experiencias** genera confianza en los demás y permite la circulación de ideas innovadoras entre centros escolares;
6. Contribuir a que se extienda la implantación de actuaciones de sensibilización y formación para **poner en valor las experiencias** y las herramientas que se están desarrollando en distintas partes de la geografía;
7. Realizar un **diagnóstico actualizado de la situación del racismo y la xenofobia** y formas conexas de intolerancia en el ámbito educativo;
8. Promover la **transferencia de prácticas eficaces** o actuaciones educativas de éxito, que contribuyan a mejorar la convivencia en los centros educativos, a través de la cooperación y las buenas redes de intercambio de experiencias entre profesionales de la educación;
9. **Comunicar y difundir el proyecto utilizando los productos finales del mismo**. Se da especial relevancia a implementar actuaciones de sensibilización y formación dirigidas a agentes clave del ámbito escolar, elaborar protocolos, medidas de desempeño y herramientas específicas que pueden ser utilizadas y aplicadas en la escuela para la promoción de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, incluyendo un programa dirigido a los agresores, en caso de acoso escolar.

Desarrollo del proyecto FRIDA

Prevención y sensibilización

La prevención y sensibilización en centros educativos, como espacio de convivencia inclusivo y participativo, debe dirigirse a sus principales protagonistas: profesorado, alumnado y familias. El papel del profesorado es fundamental en la contribución para prevenir la violencia, la intolerancia, la discriminación o la exclusión y en la capacitación del alumnado y toda la comunidad en la creación de barreras de protección contra la discriminación y actos dañinos. En relación con el alumnado debemos ser conscientes de que todos, como seres humanos, somos seres complejos, muy distintos y en continuo desarrollo. Por ello, es muy importante que los centros educativos fomenten la confianza del alumnado para ayudarle en este proceso, teniendo en cuenta también las condiciones particulares de cada alumno, de cada alumna, que pueden verse muy marcadas por el proceso migratorio.

“El papel del profesorado es fundamental en la contribución para prevenir la violencia, la intolerancia, la discriminación o la exclusión y en la capacitación del alumnado

Impacto del odio y la discriminación

Debemos valorar el impacto de la discriminación sobre las víctimas de acuerdo con la Teoría de la Identidad Social, la Categorización y la Teoría del Estigma (Antón, Aparicio, Migallón, & García, 2015).

Los principales efectos de la discriminación sobre los miembros de las minorías son:

a) Dificultades para mantener una imagen positiva de sí mismos y desarrollar una autoestima

saludable debido a las expectativas negativas y estereotipos que los demás tienen de su grupo.

b) Baja autoeficacia, que redundará en una menor resistencia a la frustración, mayores tasas de abandono y peores resultados escolares y, a largo plazo determinará una elección de desarrollo profesional de menor cualificación y segregación laboral.

c) Lucha por mantener una autoimagen positiva a través de estrategias creativas y selección de los grupos de comparación social.

Cuando la intolerancia se plasma en incidentes de odio, se generan una serie de reacciones traumáticas en las víctimas que incluyen respuestas fisiológicas, conductuales, cognitivas y emocionales. Tales reacciones fisiológicas y emocionales son respuestas normales de “lucha o huida” que se producen en situaciones de peligro. Es suficiente un solo incidente para que la víctima altere la perspectiva que tiene sobre su seguridad y sufra importantes consecuencias. En ocasiones, basta con ser testigo del incidente para desarrollarlas (Antón, Aparicio, Migallón, & García, 2015).

Con frecuencia, las víctimas de incidentes de odio pertenecen a grupos de personas ya estigmatizadas en la comunidad. El impacto de cada incidente se propaga como un efecto dominó en sus familias extensas, círculo de amigos, conocidos, compañeros de trabajo, e incluso otros grupos minoritarios.

“Con frecuencia, las víctimas de incidentes de odio pertenecen a grupos de personas ya estigmatizadas en la comunidad. El impacto de cada incidente se propaga como un efecto dominó en sus familias, círculos...

Procesos de actuación

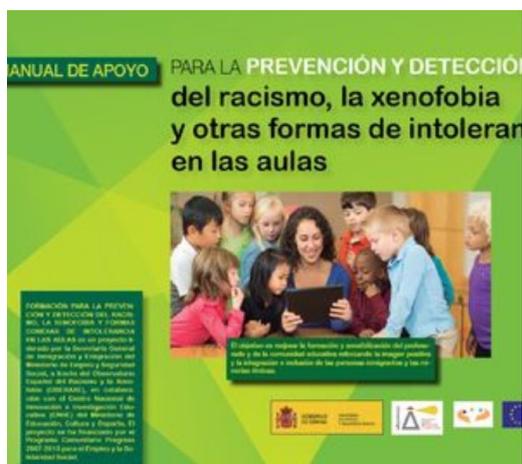
Ante estas situaciones es necesario valorar los factores de riesgo: la gravedad del incidente, la presencia de factores de riesgo, la presencia de factores de protección y la capacidad de resiliencia de la víctima.

A continuación, hay que identificar las conductas discriminatorias en la escuela. Debemos valorar la invisibilidad de estos incidentes, buscar indicios de discriminación y sensibilizar sobre actitudes inconscientes.

A la hora de identificar los incidentes de odio en la escuela, existe una cultura del silencio compartida por la mayoría de compañeros y compañeras que, de esta forma, se convierten en participantes pasivas.

*“En la escuela (ante un incidente de odio) existe una **cultura del silencio** compartida por la mayoría de compañeros y compañeras que se convierten en **participantes pasivas**.”*

El Manual FRIDA ofrece diversos indicadores y experiencias para localizar incidentes motivados por el odio, así como posibles estrategias y actuaciones recomendadas: con profesorado, madres/padres, víctimas, testigos y agresores.



http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_0073.htm

Impactos

En 2018 el OBERAXE comisionó un informe externo de evaluación del impacto del Proyecto FRIDA, con el objetivo de orientar acciones futuras, entendiendo por impacto los efectos generados por la intervención, positivos o negativos, esperados o no, directos e indirectos, colaterales e inducidos, tanto en la administración educativa como en los centros educativos (DINAMIA, 2018).

En general, podemos valorar el impacto de FRIDA como positivo en su acogida por parte de la administración educativa de las Comunidades Autónomas, y en la apropiación incipiente que se observa a través de acciones concretas. Seminarios en lugares como Madrid, Sevilla, Ceuta, Sigüenza, Valladolid o Valencia que han tenido un gran éxito entre los docentes y responsables de educación que participaron en número de 1400, han permitido abrir los ojos a un problema, la discriminación por origen racial o étnico, del que en muchas ocasiones no se es consciente.

La sensibilización de los responsables educativos ha dado lugar a una progresiva actividad innovadora en algunas administraciones educativas vía acciones puntuales de sensibilización de técnicos y asesores, formación del profesorado, intercambio conocimientos y herramientas, y elaboración protocolos detección de incidentes de acoso y violencia, en los que se incluye el racismo y la xenofobia como una de las causas. En el informe de impacto se proponen también recomendaciones para futuras actuaciones de prevención del racismo y la xenofobia en el ámbito educativo. Se trata, por un lado, de la elaboración de materiales y acciones de fomento de la convivencia, prevención, detección, tratamiento y seguimiento de incidentes racistas: materiales para uso del profesorado en el aula, para la formación del profesorado, para alumnado mediador. Por otro lado, de la puesta en práctica de acciones

estratégicas. Además, se plantea una reflexión sobre los contenidos de construcción de identidad social y cultural teniendo en cuenta el enfoque género, la interseccionalidad e interculturalidad.

Conclusión

El proyecto FRIDA ha tenido una gran aceptación por parte de los responsables de educación de las Comunidades Autónomas y en algunas de ellas ha impulsado la formación del profesorado en racismo, xenofobia y otras formas de intolerancia y otras acciones específicas. La publicación y amplia difusión del Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas ha mostrado utilidad como herramienta de apoyo entre agentes de educación, asociaciones de inmigrantes y ONGs, Universidades, y otros. Por otra parte, el proyecto FRIDA ha supuesto un modelo de coordinación y colaboración institucional y con la sociedad civil, que se refleja en el requerimiento de mantener la línea de trabajo iniciada. La respuesta de las instituciones es esencial para incrementar el grado de confianza de las minorías, reducir tensiones y la fragmentación de la sociedad. La educación intercultural en las escuelas, un fuerte liderazgo anti-acoso y el conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y la legislación antidiscriminatoria son herramientas para educar en tolerancia y prevenir y combatir incidentes de intolerancia en los centros educativos.

Bibliografía

- Antón, C., Aparicio, R., Migallón, J., & García, J. (2015). Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas. Madrid: OBERAXE.
- Cebolla, H. (31 de Mayo de 2016). Politikon. Obtenido de <https://politikon.es/2016/05/31/loshijos-de-inmigrantes-en-la-educacion-primaria-y-secundaria/>
- DINAMIA. (2018). Informe de Evaluación de impacto y de detección de necesidades. Madrid: OBERAXE.
- Fernández, M., Valbuena, C., & Caro, R. (2018). Evolución del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en España, Informe-Encuesta 2016. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2011). http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_0089.htm
- Estrategia Integral contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_0076.htm

¿Por qué hablamos de racismo, xenofobia e intolerancia?

- El racismo** divide el mundo en "razas" y afirma la inferioridad de algunos colectivos étnicos y la superioridad del propio.
- La xenofobia** conlleva hostilidad hacia las personas de diferente origen nacional, su cultura y valores.
- La intolerancia** es una actitud de rechazo o desprecio hacia las personas, su dignidad y derechos por su condición u opinión diferente.

¿Cómo se previene el racismo, la xenofobia y la intolerancia en la escuela?

- Transformando las escuelas en espacios inclusivos de convivencia intercultural, con valores democráticos y participación de la comunidad.
- Formando al profesorado y al alumnado en el respeto a la diversidad de la condición humana y en la defensa de los derechos humanos.
- Considerando la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento.

¿Cómo detectar incidentes racistas, xenófobos o de intolerancia?

Hay indicadores que deben hacer saltar las alarmas en el centro escolar:

- La víctima llega tarde o no acude al centro escolar.
- La víctima es objeto de humillaciones por sus iguales o por el personal del centro.
- Hay peleas en las que se ve involucrado al alumnado perteneciente a minorías.
- Aparecen pintadas con contenido racista, xenófobo o símbolos de odio.
- Hay alumnos/as con estética agresiva, símbolos de odio o de ideologías antidemocráticas.

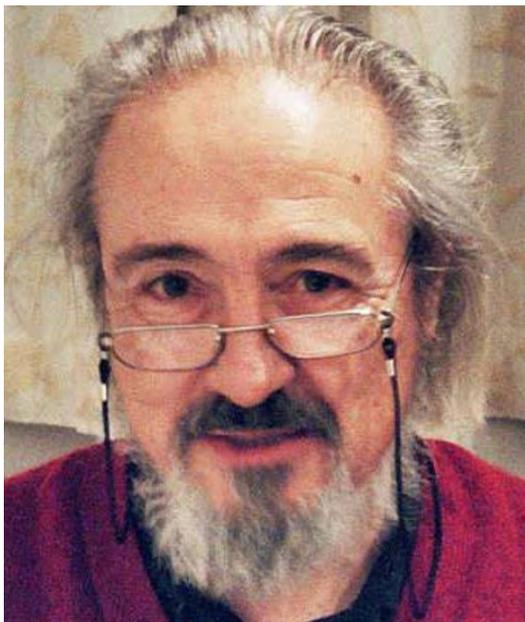
¿Cómo actuar ante un incidente?

- Actúe de forma inmediata.** Separe a los menores.
 - Mantenga la calma y sea respetuoso/a con todos/as, incluidos los testigos.
 - No ignore el incidente: los menores no pueden resolverlo sin la actuación de un adulto.
 - Active los protocolos anti-acoso o anti-violencia del centro.
 - Si se ha producido un suceso ilícito, hay armas o amenazas de violencia por odio avise a la policía.
- Con la víctima**
 - Conte en el alumno/a y evite hacer preguntas que le culpabilicen.
 - Explique con claridad al alumno/a y a su familia los pasos a dar.
 - El camarada protector puede ser de gran ayuda.
- Con el alumnado**
 - Hágale participe de las medidas que va a adoptar el centro escolar.
 - Hágale saber que no es posible estar al margen en las agresiones que otros sufren.
- Con los agresores/as**
 - Las medidas deben orientarse a asumir la responsabilidad de sus propias acciones, ser educativas y las sanciones proporcionadas.
 - El alumno/a debe saber que es valorado aunque sus acciones no lo sean.

El odio desde la perspectiva de los Derechos Humanos

Luis Acebal Monfort

Madrid



Luis Acebal Monfort es miembro activo de la Asociación Pro Derechos Humanos de España (APDHE) de la que en su día fue Vicepresidente y Secretario General. Al estudio y divulgación de estos derechos ha dedicado los últimos 18 años.

Es licenciado en Filosofía (Munich), en Teología (Lovaina) y Ciencias de la Información (Madrid). Ha impartido cursos y coordinado dos libros sobre Derecho Internacional de los Derechos Humanos (DIDH).

Recientemente ha sido atacado “a mano amada” por el primer Presidente de Convives, a quien tuvo que entregar la adjunta colección de pepitas de plomo, eso sí, de curso legal.

Resumen

Partiendo del artículo 29.1 de la Convención Internacional de los Derechos del niño, se analizan las distintas manifestaciones del odio: genocidio, colonización, esclavitud, personas extranjeras, personas con discapacidad, racismo y xenofobia, insistiendo en el respeto, la tolerancia y el diálogo como mandatos fundamentales de los derechos humanos.

Palabras clave

Odio, racismo, xenofobia, discriminación, derechos humanos, tolerancia.

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, Artículo 29.1¹

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) *Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;*
- b) *Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;*
- c) *Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*
- d) *Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;*
- e) *Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural².*

Este artículo de la conocida Convención del Niño destaca porque se sitúa ya en una moderna sociedad pluralista. No siempre se ve en los documentos más clásicos esa apertura a la necesidad de que cada persona se esfuerce en el (difícil) respeto de culturas ajenas sin perder la firme conciencia de su propia identidad. Se supone habitual la común presencia de culturas diferentes, aceptadas y comprendidas sin rendijas para colar prejuicios negativos y, mucho menos, odios. Resultaría interesante ver los comentarios

¹ Ratificada por España (BOE 17/04/02). El término niño se aplica hasta la edad de 18 años. El Comité de la Convención supervisa su cumplimiento por cada "Estado parte" (que la ha ratificado). Cada Estado debe informar al Comité sobre la realización e incidencias de su cumplimiento cada cuatro años. Las más recientes observaciones generales del Comité relativas a España (marzo de 2018) se encuentran en:

<https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/observaciones-finales-v-iv-informes-aplicacion-convencion-derechos-nino-en-espana.pdf>

² Los subrayados son míos. Vid también Art 39.4 CE.

de educadores, familias incluidas, sobre estas perspectivas, centradas quizá en la formación para la responsabilidad y el reconocimiento de aciertos y errores cometidos en el uso de una necesaria libertad.

El crimen de Genocidio como referencia histórica fundamental del odio³

De hecho el sistema del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (el DIDH) se deriva del **horror** producido por el genocidio de los *campos nazis*. El genocidio implica actos de destrucción de grupos de carácter nacional, racial o religioso. No se puede prescindir de la intención de destrucción total o parcial de *un grupo, al cual pertenece la víctima*. Basta una sola, atacada por su pertenencia a "tal" grupo para que el delito sea tipificado como genocidio.

El elemento subjetivo es, pues, un odio, lo que jurídicamente puede denominarse "animus reus", o "mens rea", o espíritu criminal⁴. A diferencia de otros crímenes contra la humanidad el genocidio no necesita enmarcarse en un contexto bélico. El odio a tal grupo basta.

Naturalmente los derechos humanos, cuando prescriben el respeto a toda persona humana en reconocimiento de su específica dignidad, están en las antípodas del odio. Es más, con lo humano general, se protege explícitamente a aquellos perfiles de personas que tengan flancos débiles que sean en especial "vulnerables". Justo lo contrario del genocidio y del odio.

Los derechos humanos están en las antípodas del odio.

Pero sería conveniente una reflexión previa. Muchos se quejan de que los derechos humanos carecen de vigencia real. La gente sale a

³ Hecho simbólico: el texto de la Convención Internacional para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio se aprueba en Asamblea General de la ONU el 9 de diciembre de 1949, justo la víspera de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

⁴ Vid. OLLÉ SESÉ (2008) 433ss.

manifestarse en nombre de un derecho humano, y el efecto es nulo. Concluyen que el sistema de derechos humanos es *decorativo pero inútil*. Te dicen que tienes un derecho humano, por la vivienda, la discapacidad, el asilo, la educación, etc., sales a la calle, nadie te hace caso, los vulnerables siguen vulnerados, mejor olvidar todo.

Importa saber que, cuando algo de esa inutilidad resulta real, la causa no está en el sistema de esos derechos, sino en la frivolidad interesada de responsables políticos, que ganan honores retóricos ensalzando los derechos humanos y conservan pragmáticamente su propio poder haciéndoles el menor caso posible. El “poderoso” suele estar algo inseguro, y busca amarrarse. Esto pasa tanto a políticos autoritarios en estados donde pueden actuar a su guisa, como a

gobernantes de pomposas democracias, cuando sus electores no les exigen lo que pueden y deben, quizá porque de los derechos humanos saben poco, sienten poco, y poco serio oyeron (*ni vieron*) en la vida de su escuela. Les vencen sus temores, su miedo a “los otros”.

El odio es mala cosa, pero los derechos humanos ¿qué tendrán que ver con él? Hay malentendidos, pero tras haber citado el genocidio, crimen de odio por excelencia, y antes de entrar en otros aspectos donde derechos humanos y odios diversos se entrechocan, alguna persona aficionada a la obscuridad de la razón jurídica puede entrar en (o saltarse) el siguiente recuadro aclaratorio de tales frecuentes malentendidos sobre el sistema del DIDH.

El DIDH como sistema de derecho objetivo

1. Es cierto que el estilo de la formulación de los derechos humanos ha estado históricamente marcado por el liberalismo occidental y puede ser entendido como un elenco de derechos subjetivos individuales de ciertas clases de personas.
2. Es también cierto que históricamente ello suscitó reticencias por parte de diversas personalidades consultadas por la Comisión encargada de elaborar los borradores de la Declaración Universal, e incluso dentro de la misma Comisión. Y es especialmente claro que buen número de estas reticencias procedieron de países en vías de desarrollo, de antiguas colonias y muy especialmente desde la cultura jurídica de estados asiáticos, habituados a concebir las normas en términos de deberes más que derechos.
3. Ocurre también que muchos estados han ratificado tratados internacionales de derechos humanos como mera retórica oportunista, incumpliendo la obligación de exigir su aplicación promulgando leyes nacionales que la aseguren, o incluso en algunos casos derogando otras que impiden o contradicen dicho cumplimiento. En este último caso infringen el Derecho Internacional de los Tratados (Viena, 1969 y 1986), el cual prohíbe que se toleren infracciones de un Tratado pretextando su colisión con una ley nacional.
4. El genérico compromiso de respetar los derechos humanos atañe a todos los estados desde el momento en que los han ratificado, y a partir de su universalidad, compromete también a los ciudadanos del mundo, más aún desde que la Declaración Universal está siendo reconocida como Derecho de Costumbre Internacional....
5. El DIDH tiene que ser, pues, entendido como un sistema de derecho objetivo que genera deberes de cumplimiento, tanto cuando estos vienen expresamente recogidos en los diferentes Tratados, como cuando constituyen la implícita exigencia correlativa de los derechos promulgados.
6. En el manido caso de aquellos derechos [no solo Económicos, Sociales y Culturales_(DESC), sino también cívico-políticos] cuya aplicación incompleta es achacada a escasez de recursos por el estado en cuestión, sigue estando dicho estado obligado a buscar más recursos, acudiendo si es preciso a la Cooperación Internacional, y en toda hipótesis ha de cumplir su obligación de exponer periódicamente a los correspondientes órganos de los tratados el detalle de las actuaciones de mejora que ha realizado.

La práctica del respeto a la dignidad de la persona excluye los actos de odio hacia ella, sola o acompañada

El odio en estado más puro implica buscar positivamente el *causar daño* a la víctima. Pero en cualquier caso el que odia alimenta un sentimiento de superioridad sobre las víctimas como individuos o como grupos. Primer paso: el *desprecio*, que funciona como daño encubierto. Un segundo paso lleva a crear *ignorancia social* sobre las víctimas y sobre su misma existencia, por *marginación* o aun *“invisibilización”*, y así lograr su *“exclusión”* social. Versión neurótica del que odia podría vivirse como delirio de grandezas. En el excluido puede surgir como manía persecutoria (¿paralizante?). Tercer paso: *mentiras* sobre la víctima, vista como lo peor.

El odio en estado más puro implica buscar positivamente el causar daño a las víctimas, alimentar el sentimiento de superioridad, sobre ellas, como individuos o como grupos.

Pues bien, los derechos humanos *exigen eficaz respeto* a esas personas discriminadas, despreciadas o excluidas, y los protegen como colectivos debilitados y *vulnerables*. En campo educativo el odio aparece en casos de bullying, mezclado a veces con envidia³⁹. El odio se combate con verdad y con denuncias contra la difamación.

Respetos diversos prescritos en perspectivas de derechos humanos

1. Pueblos colonizados y esclavitud:

Los imperios coloniales han aniquilado masas enteras (verdaderos genocidios) y han sometido a tratos denigrantes a las mayorías en pueblos dominados con objeto de extraerles sus diversos recursos materiales (rapiña) y humanos

³⁹ Vid Castilla del Pino, C. y otros (2002).

(esclavitud)⁴⁰. En esta línea se mueven los *instintos imperiales*, pero la esclavitud sigue siendo un fenómeno contemporáneo⁴¹.

De ese primer instinto esclavizante, véase una cita:

*“...agora los maestros y marineros de los cinco navíos avrán de decir van todos ricos y con intinción de bolver luego y levar los esclavos a mil e quingentos maravedís la pieça, y dales de comer y la paga sea d’ellos mesmos, de los primeros dineros que d’ellos salieren. Y bien que mueran agora, así no será siempre d’esta manera, que así hazían los negros y los canarios a la primera.”*⁴²

Es una primera reacción casi instintiva del colonizador, que no reconoce al conquistado como dueño de su tierra, sino que se considera a sí mismo como un primer ocupante, con el consiguiente derecho a apropiarse de todo y todos los que encuentra.

España no prohibió en principio la esclavitud hasta 1886⁴³, lo cual no significa que en muchos tugurios nuestros no se encuentren encerradas y amenazadas jóvenes prostitutas, a quienes sus mafiosos dueños han incautado su documentación personal. Han sido compradas a una mafia de trata de personas. Tampoco se termina de investigar la cantidad de bebés comprados (robados) en maternidades españolas durante la dictadura e incluso después⁴⁴.

⁴⁰ Vid. FERRO, M. (2003). Es una crítica global y radical del colonialismo.

⁴¹ *Amnesty Internacional* de Alemania y Austria editó durante años un Anuario de Derechos Humanos. El último publicado (año 2008) señalaba el tema de la lucha contra la esclavitud como el más importante, no solo en países del llamado Tercer Mundo, sino en ámbitos desarrollados, concretamente en Europa, generalmente conectada con la trata de personas (niños y mujeres en particular)

⁴² Marianne Mahn-Lot. Portrait Historique de Christophe Colomb, Flammarion, París, 1960-1988, p. 155. Fragmento de una entre varias cartas de Colón a la reina. Esta se desconcertaba, pero pronto se enfadó mandando liberar a todos los indios. Colón lo intentó de nuevo en 1499. Isabel mandó liberarlos bajo pena de muerte y destituyó a Colón del cargo de Virrey de las nuevas tierras. Luego vendrían mil vaivenes, desde la controversia sobre si los indios son humanos, pelea histórica entre partidarios de Sepúlveda, al fin vencedores, y de Las Casas, el más valorado hoy.

⁴³ Un jugoso dossier sobre este tema, en <https://www.nuevatribuna.es/articulo/historia/desconocida-historia-esclavitud-espana/20181001164946156098.html>

⁴⁴ Un enlace a Soledad Luque, quien busca a su hermano mellizo robado, lo que le ha llevado a liderar la Asociación “Todos los bebés

La Convención de Derechos Humanos sobre la Esclavitud data de 1926. Copio los dos apartados de su primer artículo:

1. *La esclavitud es el estado o condición de un individuo sobre el cual se ejercitan los atributos del derecho de propiedad o algunos de ellos.*

2. *La trata de esclavos comprende todo acto de captura, adquisición o cesión de un individuo para venderlo o cambiarlo; todo acto de cesión por venta o cambio de un esclavo, adquirido para venderlo o cambiarlo, y en general todo acto de comercio o de transporte de esclavos.*

Los derechos humanos se conectan directamente con la Conferencia de San Francisco (1945) que establece la Carta de las Naciones Unidas (inmediatamente precedida por el fracaso de la anterior Sociedad de Naciones y el horror del holocausto).

Uno de los aspectos más decisivos de la Carta es la puesta en marcha del proceso mundial de **descolonización**. El más simple capta la miga del Preámbulo de la Carta “reafirmar la fe... en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas...”⁴⁵.

La colonia es institución esencial en todo Imperio. Es un estado que domina o posee a otro, según diferentes fórmulas jurídicas de relación. En la antigüedad tardía destaca el Imperio Romano, basado en la conquista militar y sucedido por un sistema de ocupación relativamente flexible y culturalmente casi respetuosa, salvo insurrección. En la Edad Media el Sacro Romano Germánico; luego el Imperio inicial de Castilla (frente a Portugal) y de Aragón (Mediterráneo), y luego Imperio Español. En el siglo XVII surge la pugna

robados son mis niños”. Comprar un ser humano a espaldas de sus padres, ya se sabe lo que es: <https://es-es.facebook.com/FAMILIALUQUEDELGADO/posts/el-caso-de-soledad-lugue-delgado-de-la-asociaci%C3%B3n-todos-los-ni%C3%B1os-robados-son-ta/876015909155943/>

⁴⁵ El viejo Sáhara Español está al borde de cumplir las “bodas de diamante” en espera de su correcta descolonización. Sigue siendo un territorio no autónomo invadido por un tercero en contra de la voluntad de sus habitantes. Alguien ha pretendido hacerlo invisible, sumergirlo en la exclusión. Odio.

entre Holanda e Inglaterra, basada inicialmente en el poder marítimo. A partir del XVIII y en el XIX se consolida el dominio del Imperio Británico y también francés. No son los únicos, como es obvio. En varios de ellos surgió la idea de un dominio universal. Alejandro ya pensó en ello. Luego Roma, luego España, luego Gran Bretaña. Ninguno lo ha conseguido, e incluso tales pretensiones de mando universal han contribuido a su final.

La descolonización jurídico-formal no ha suprimido la existencia de un **neocolonialismo** económico y cultural. Donde con buenas palabras se disimulan procesos de dependencia real, sufrida, no siempre aceptada. Tampoco desaparece el señorío de un país sobre otro, con deterioro de soberanía del segundo. Perviven dominios culturales y económicos. Las mismas formulaciones del DIDH sufrieron gravemente por la durísima *guerra fría* entre dos imperios. Otros han aplicado fórmulas originales: la *Commonwealth*, la *Francophonie*, y los pinitos con Hispanoamérica. El Imperio Estadounidense, el Ruso (exsoviético) y el de China parece que no han llegado a los arreglos de otros. Siguen manteniendo focos de conflicto en su interior.

Todavía subsisten estados sometidos e incluso fallidos, incapaces de digno autogobierno. Son situaciones de mucho daño e injusticia, y la ONU no consigue soluciones anti-imperialistas, dado el estatuto del Consejo de Seguridad con sus injustos poderes de veto. Y todavía aspiran algunos a ser nuevos miembros permanentes. Se hará imposible cualquier decisión.

Sin derechos humanos eficaces el mundo anda mucho peor. Y la pregunta es: ¿conocen estos hechos los ciudadanos y ciudadanas? ¿Saben que queda tela cortada para una mayor justicia? ¿Que todo es peor si nadie dice ni hace nada? ¿Y la juventud? Quizá podemos darla por perdida y dormir.

O seguir en la república de los pequeños odios caseros: yo con esta persona ni hablar, con la otra ni una foto, con aquella no se negocia: la miseria de pequeños odios, de “enemigos” domésticos. Será bueno leer bien la introducción de la Teología Política de *Carl Schmitt*. Solo eso ya ilustra...

2. Herencias del colonialismo imperial: los actuales pueblos indígenas

Vuelta al genocidio y sus odios. Bartolomé Clavero, Profesor de Historia del Derecho en la Universidad de Sevilla, pasó un activo período de trabajo en el Foro Permanente de Trabajo de Naciones Unidas para las cuestiones indígenas. Desde esa experiencia se ha constituido primer experto en el tema desde la perspectiva de derechos humanos. Su libro *¿Hay genocidios cotidianos?* Nos conecta de modo realista con el apartado inicial⁴⁶.

Sobre el tremendo problema indígena hay solo dos instrumentos de derechos humanos: uno es la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (2006), de contenido insuficiente. Además, en su condición de Declaración, y no de Tratado o Convenio, está desprovista de fuerza vinculante para los Estados. El segundo instrumento es el Convenio 169 de la OIT “Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes” (1989). Este exige un requisito muy utilizado: impone que haya formal acuerdo del pueblo indígena previo a cualquier intervención externa sobre su territorio⁴⁷. En la

⁴⁶ CLAVERO, B. (2011) passim.

⁴⁷ Pero la sutil picaresca de los poderosos suele bordear la voluntad de las tribus, sea por abuso de su falta de conocimiento técnico y económico sobre la indemnización que se les ofrece (a cambio de los beneficios miles de veces superiores del proyecto empresarial o gubernamental, o ambos). Ha habido además vergonzosas “compras” de jefes tribales a cambio de beneficios personales, para ellos inauditos. Todavía más allá- se han inventado supuestos Jefes de Tribu (no los reales) dispuestos a firmar un acta de consentimiento, que luego se utiliza ante autoridades que nunca se ocuparon de qué pasa en la comunidad indígena. He visto documentos de un caso en que mientras firmaban los falsos, venía en camino una masa de indígenas, con sus jefes verdaderos al frente, a reivindicar justicia. La comitiva fue detenida a tiros por las fuerzas oficiales “del desorden”, mientras los otros firmaban. Constructoras latinoamericanas, filiales de empresas españolas o financieras de nuestros bancos han intervenido en estos crímenes. Estoy pensando, por ejemplo, en los continuos dossiers de Guatemala que estamos conociendo sin que nadie ponga el cascabel al tigre.

bibliografía se aportan más citas⁴⁸. Los españoles nos quejamos del precio de la luz, pero no siempre pensamos más allá. Estos hechos son desconocidos en España, aparte algunas ONG, ya acostumbradas al silencio del poderoso. Sucede que siempre hay responsables de una filial de la española En país americano: serán ellos presuntos culpables, y la justicia local casi nunca les perseguirá. Las independencias frente a España fueron movidas por la clase criolla, y sus constituciones guardan rasgos de espíritu colonial vertido a su “nuevo” sistema político. Estamos a la espera de conseguir que delitos económicos se reconozcan como crímenes contra la humanidad.

De África y otros continentes los ejemplos abundan. Solo sobre las industrias extractivas en ese continente existen organizaciones de denuncia especializada. Pero bástenos tratar aquí de lo nuestro, que es donde podríamos intervenir más a menudo. Pero es muy raro...

3. Tolerancia ¡y amistad! entre grupos religiosos

El lenguaje o argot de los derechos humanos es muy parco en el uso de la palabra “tolerancia”. Los derechos exigen “respeto”, merecido y consciente. Así como “intolerancia” posee contenido clarísimo, la tolerancia parece un quiero y no puedo (¿o puedo y no quiero?). Muy a punto el término aparece relacionado con los *grupos religiosos*. Es como si se reconocieran sus instintos intolerantes, buscando hacerlos entrar en más moderna y barata razón.

Veamos un texto clave: Artículo 13.1⁴⁹:

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación⁵⁰. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades

⁴⁸ Vid., de entrada, CLAVERO, B. (2015).

⁴⁹ Del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Ratificación: BOE 30/04/1977). Aprobado el texto del Pacto en 1966, aunque solo entrara en vigor en 1976.

⁵⁰ Art. 27.1 CE.

*fundamentales*⁵¹. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre⁵², favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos⁵³, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

Un cierto sentido práctico inspira la conjunción de grupos raciales y étnicos con los religiosos, dado que se sitúa en campo más sensible a los casos de genocidio. La sociedad moderna pretende guardar posturas igualitarias y no discriminatorias entre grupos raciales (no hay razas, aclárenos, solo una especie humana), etnias (no grupos encerrados en sentimientos identitarios que se opongan al reconocimiento práctico de otros y a la convivencia con ellos), religiones organizadas como grupos específicos (no dogmatismos que impidan una convivencia práctica y un diálogo abierto interreligioso).

Por otro lado, el Convenio Marco del Consejo de Europa para la protección de las Minorías, aceptado lógicamente por España, no se ha aplicado de verdad más que para explicar las actividades de protección de la etnia gitana. Sobre religiones, ni palabra. España se atiene a su Ley de Libertad Religiosa, que *no trata* de manera equilibrada a estas minorías.

Justo antes de aprobar la Constitución el Gobierno español (*a espaldas de las Cortes*) negoció con la Santa Sede una reconstrucción del anterior Concordato en lo que pasó a ser “acuerdos”, que estaban tan secretamente precocinados como para ser firmados en el Vaticano el 3 de enero de 1979 (BOE de 15 de diciembre). ¡Cuenten los días laborables entre la Constitución el 6 de diciembre 1978, y el 3 de enero 1979, con Navidades por medio! Estos acuerdos se presentaban como “mantener las relaciones de cooperación con la

⁵¹ Arts. 27.2 y 10. 1 y 2 CE.

⁵² Art 23.1 CE.

⁵³ Art 16.1 CE. Dificultad para Art. 16.3 CE. Y, más genéricamente, para Art 10.2 CE.

Iglesia Católica” (teniendo en cuenta las “creencias de la sociedad española”). Y se añade un “y las demás confesiones” para contentar al personal. Era un golpe de mano sobre el Art 16.3 CE.

Aparte de las muy sabidas facultades en materia de enseñanza, el Acuerdo paralelo sobre asuntos económicos (mismo BOE) en su apartado II.5 asegura que

“La Iglesia Católica declara su propósito de lograr por sí misma los recursos suficientes para la atención de sus necesidades. Cuando fuere conseguido este propósito, ambas partes se pondrán de acuerdo para sustituir los sistemas de cooperación financiera expresados en los párrafos anteriores de este artículo, por otros campos y formas de colaboración económica entre la Iglesia Católica y el Estado.”

40 años después el piadoso propósito de autofinanciación (inviabile o hipócrita) no solo no se han conseguido los recursos propios, sino que la Iglesia ha venido recibiendo sumas siempre crecientes, aparte de otros privilegios como el de registro de propiedades, subvenciones complementarias a entidades vinculadas, etc. Y mientras tanto las “creencias católicas de la sociedad española” (la razón causal del 16.3 CE) parecen estar quedándose en los huesos⁵⁴.

Por poco que se considere el conjunto de los derechos humanos, que asumen como una obviedad la “libertad de pensamiento, de conciencia y de religión”, incluida la “libertad de cambiar de religión o de creencia”, y la de manifestarlas en público o en privado⁵⁵, puede decirse que la explicación sociológica de las creencias en la sociedad está desapareciendo con

⁵⁴ Resultados de la Encuesta CIS 2008: Autoridades religiosas no deben influir en el voto. 81%. Muy creyentes suelen ser intolerantes: 59%. Religiones, fuente de conflicto: 55%. Acepta que un familiar se case con alguien de otra religión: 83%. Todos los grupos religiosos tengan mismos derechos en España: 72%. Respeto a todas las religiones: 89%. Propia forma de conectar con Dios, sin iglesias ni servicios religiosos: 61%. Eso era ya en 2008. Estamos en 2019.

⁵⁵ Declaración Universal, art. 18.

evidencia y la Constitución pierde la razón de imponer ningún trato especial a una iglesia, al margen de las demás confesiones.

Procedería revisar las exigencias de formación reconocida de todos los clérigos de los diversos grupos religiosos, suprimir la asignatura de religión católica⁵⁶, y en lo posible sustituirla por una enseñanza histórico-antropológica sobre “el hecho religioso”, propuesta que pude formular en un debate abierto por el grupo de “cristianos socialistas” (en realidad “católicos del PSOE”).

Dicho todo esto ya se podrían ver las posibilidades prácticas de crear esa mutua “tolerancia” inter-religiosa y aun de ambientar la edificante y estupenda posible “amistad” entre los grupos religiosos, tal como la recomienda el Pacto citado. Esto exige una organización social laica de veras, sin trucos del pasado.

Ahora que se van a abrir archivos de la relación entre la Santa Sede y la Alemania nazi es buen momento de recordar cómo el nazismo influyó en la Iglesia Evangélica Alemana en cuyo seno se asentaron los “deutsche Christen” (cristianos alemanes) convencidos (quizá por sentido práctico) nazis. En Eisenach (Turingia, luego RDA) crearon un Instituto teológico “para el estudio y erradicación del influjo judío en la vida eclesial alemana”⁵⁷. En España nos suenan estos cruces político-religiosos, con su tímida docilidad cristiana.

⁵⁶ Mediante inicial denuncia, seguida de profunda reforma, de los acuerdos de 1979. Y normalización de las condiciones de formación del clero y de los locales de las otras religiones o confesiones cristianas añadidas a la católica.

⁵⁷ Asunto radicalmente ignorado en España. Lección notable de lo que puede hacer un régimen totalitario sobre la religión. Después de ver aquellas fotos de nuestros obispos saludando brazo en alto, nos escalofría ver otras similares de obispos alemanes de los mismos años 30 y 40, aunque ellos tuvieron la suerte de perder su guerra y bajar el brazo. Entretanto creció la *doctrina de que Jesús no fue judío, sino de raza aria*. Vid HESCHEL, SUSANNAH (2008), *passim*. Cuando hablamos de Dietrich Bonhoeffer, muerto en el holocausto, lo asociamos con teólogos evangélicos de la minoritaria “iglesia confesante”: Karl Barth, Martin Niemöller y otros. En Hamburgo uno de estos, Horst Kasner, pastor íntegro, fue trasladado en 1954 por la Iglesia Evangélica a la zona del oeste de Berlín. Por allí en la iglesia quedaban huellas filonazis. Había que poner orden. Su hija Angela fue con él, estudió ciencias y se casó con un joven apellidado Merkel...

La intolerancia, el filonazismo o montajes ideológicos, las obsesiones provocadas por sentimientos agresivos, las situaciones de miedo o desesperación por vivienda, desempleo, etc. están suscitando crisis en muchas conciencias, donde se infiltran mentiras contadas a granel, entre millones de mensajes simplistas que atraen fácil atención de nuestras gentes. Cada día se leen menos libros, se gozan más frases elementales, cargadas de emociones prefabricadas. Cualquiera afirma cualquier cosa, el extraño aterriza fácilmente en cualquier picota, Julio Rogero lo explica magistral. Campo abierto a los odios y a las *fake news*.

3. Bis: Una digresión sobre el Islam

El Islam está atrayendo mensajes de odio como un simbólico imán. Se me ocurren algunos mensajes casi telegráficos. Como bocadillo entre el apartado anterior y el siguiente.

Cuando en 1095 el Papa Urbano II incita a la masa de los cristianos a que en nombre de su fe y por el *perdón de sus pecados* arrebaten a los musulmanes el Santo Sepulcro del Redentor, y el pueblo presente lo aclama como “¡la voluntad de Dios!”, se inicia un proceso de la llamada “guerra santa”, hoy suavizada como “guerra sacralizada”. Pero no cabe duda de que, entre la espada cristiana del cruzado que degüella a un musulmán soñando que así de paso obtiene el perdón de sus pecados y la gloria eterna, y el cinturón de dinamita con que el yihadista hace saltar un mercado infiel, consiguiendo con ello el Paraíso, las diferencias consisten sobre todo en la potencia del arma, en la distinta concepción del paraíso, más contemplativo el cristiano y más placentero el musulmán, y en el salto secular que deja anónimo al primero y publica el éxito del segundo a escala mundial.

Lo digo porque los yihadistas radicales hacen lo que los cristianos europeos (en un tiempo de mucha crisis económica por cierto) hacían o hacíamos en los siglos XI Era algo parecido a los

“cruzados islámicos” del siglo XXI. He pensado al principio: “será por vengar las Cruzadas”. Pero posterior información me hacen pensar que la “herida histórica” dejó una huella, aunque no tan profunda, entre otros porque aquella aventura terminó en fracaso occidental⁵⁸. Las interpretaciones varían, e incluso se reconoce su impacto en toda la historia cristiana (hasta nuestra guerra civil, entendida como Cruzada). Pero de hecho las cruzadas perdieron Jerusalén, provocaron una reunificación del Islam reforzando su celo belicoso, arruinaron el Imperio Bizantino, agrandando el peligro turco sobre Occidente, entre otros resultados.

En cambio, sin que se hayan olvidado las cruzadas, el Islam agresivo actual, resultaría más propiamente reactivo contra la acción colonialista, sobre todo británica y francesa durante el siglo XIX y XX, sin olvidar la ofensiva sionista⁵⁹. Una serie de escritos actuales contradicen los discursos belicosos de muchos, reflexionando en dos sentidos: merece intenso apoyo el trabajo científico de desmitologización exegética sobre las fuentes coránicas con parecidos objetivos a los que la exégesis cristiana (ya paralelamente católica y protestante) está limpiando de adherencias exógenas la base del Nuevo Testamento. Se reconoce también la sana intuición de sabios musulmanes en figuras (muchas en su tiempo arriesgadas) como el propio Califa Al-Mamún, Al-Farabi, la Mutázila y, por supuesto, nuestro Averroès⁶⁰. Frente a la demagogia más radical antisláamica, cómplice del europeísmo identitario contra todo extraño, y supuesto terrorista, aparecen publicaciones que tratan de entender la reacción anticolonialista que existe en el islam actual, pero favorecer a su vez su desarrollo autocrítico y modernizador. Diversos profesores y profesoras de lenguas árabe, siria, persa, hebrea... en las universidades españolas

⁵⁸ Vid. MAALOUF, A. (1983); STARK, R. (2009); FIORI, J. (2003); OLDENBOURG, Z. (1965); TYERMAN, Ch. (2005).

⁵⁹ Vid. FERRO, M. (2002).

⁶⁰ Vid. MOSTERIN, J. (2012).

suelen estar en condiciones de ayudar competentemente a cualquier diálogo constructivo en centros de enseñanza⁶¹.

4. El problema de los extranjeros en derechos humanos

Ese tema candente donde brilla la llamada hacia el Otro, se encuentra incómodo en el horizonte de los derechos humanos. La Convención sobre los derechos de los trabajadores migratorios y sus familias entró en vigor en 2003, una vez que 20 estados se adhirieron o la ratificaron. Pero *ningún estado típicamente receptor de inmigrantes la ha suscrito*.

Es cierto que la Convención ha sido consensuada con países receptores de migración⁶². Hay quien dice que hubiera sido mejor negociar más, a riesgo de ceder puntos en la exigencia de plena homologación con los trabajadores locales, punto central del proyecto. Otros explican que muchas veces los textos de los tratados pueden ser negociados por expertos (juristas) convencidos de las exigencias ideales del derecho, quienes a menudo resultan desautorizados por agentes gubernamentales, más aferrados al interés nacional que a la justicia internacional.

Pregunté un día a un alto funcionario por qué España no se adelantaba a firmar esta Convención. La respuesta recibida es que se esperaba a poder incorporarse en bloque todos los estados de la UE. Esto lo llamaría “salida de pie de banco”.

Ante la terrible situación que vivimos, viendo perecer ante nuestras costas a miles de seres indefensos, solo nos queda la lucha nacional, la

⁶¹ Casi solo dispongo de bibliografía en francés, salvo todo lo mucho bueno que sugiere, el ya citado, Jesús Mosterín. Vid. BURGAT, F (2016); FERRO, M. (2002); MERVIN, S. & MOULINE, N. (2017).

También en castellano, dos libros de: TAMAYO, J.J. (2004) y (2010), el segundo premiado por el Presidente de la República de Túnez.

⁶² FALEH, CARMELO (2009) La convención sobre los derechos de los trabajadores migratorios y sus familias. En Ollé-Acebal-García págs. 104-12, cita algunos (Finlandia, Grecia, Noruega, Suecia o España) que se implicaron más activamente en el proceso, y cuyas propuestas sirvieron de base para las negociaciones.

verdad de la muerte, la ética de la responsabilidad, y el intento de que unas Cortes mejores reconozcan otra verdad de la vida humana. Serán también derechos humanos, pero sancionados por nuestro país mientras no se acepten en la estructura internacional del derecho, con permiso del Consejo de Seguridad. Por ahora, con nuestras leyes de extranjería no se llega muy lejos.

5. Personas con discapacidad

Uno de los últimos temas abordados definitivamente por el DIDH. La correspondiente Convención data de 2006 y España la ha asumido plenamente en 2008 (BOE de 21 de abril) e inmediatamente ratificó su protocolo adicional, que crea el Comité de la Convención, capaz de recibir y tratar denuncias particulares. El avance que supone ha sido muy notable, pues está todavía exigiendo una revisión total de las infraestructuras públicas, arquitectónicas y otras más sensibles a esta novedad.

El trabajo continúa, y el CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad) actúa en multiplicidad de medios españoles promoviendo la aplicación del derecho en ámbitos diversos de la sociedad. Puedo equivocarme y muchas veces deseo que haya sido así, pero mi examen de la web de CERMI no me deja ver programas organizados sobre los problemas de la discapacidad *en centros educativos*. Como determinados tipos de discapacidad son susceptibles de motivar episodios de bullying, uno se queda preocupado.

Existe alguna experiencia donde se organizan partidos de fútbol donde cada equipo está integrado por una mezcla de jugadores capacitados y discapacitados. A decir de los iniciadores la comprensión interna de las capacidades de cada jugador es objeto de aceptación positiva y se realiza con toda naturalidad, además de gran satisfacción por el contenido humano y de comprensión del otro que allí surge espontáneamente. Y podría, pero no

debo alargarme más.

6. Otros campos del odio y discriminación

Racismo y xenofobia: Hay legislación en España desde que la dictadura ratificó en 1969 la Convención Internacional (BOE de 17 de mayo). Pero impera la hipocresía en la sociedad, y no se diga en fuerzas y cuerpos de seguridad que, por ejemplo, están siendo denunciados por usar el llamado “perfil étnico” en las detenciones callejeras (a la *caza* y captura de inmigrantes indocumentados). No digamos en las prisiones y CIE.

Este campo toca directamente una antidemocrática visión del Otro, y estos rechazos elegantemente denominados étnicos comportan un prejuicio racista de rechazo a la persona según su pura apariencia exterior. Son actos de *contenido genocida* que bloquean la presencia social de las personas y contradicen frontalmente la indiscutible unidad de la especie humana, reverdeciendo una “cultura de las razas” que produce escalofríos. Es odio gratuito, no razonado, casi instintivo. Contra estas manifestaciones un centro educativo debe ser tajante en su enseñanza y sus prácticas de conducta.

Aunque no vendría mal un conocimiento más profundo de la Documentación de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (Durban, 2001)⁶³. En el Consejo de Europa: *European Commission against Racism and Intolerance (ECRI)*⁶⁴ y, más en casa *SOS-Racismo*⁶⁵, <federación de ONG con sedes en toda España.

Tortura, maltrato: En materia de derechos humanos este es un terreno en que no hay matices ni excepciones. La Convención contra la Tortura y malos tratos, o degradantes, es tajante. Se refiere directamente a funcionarios o

⁶³ http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf

⁶⁴ <https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance>

⁶⁵ <https://sosracismo.eu/>

cualesquiera representantes de autoridad (también profesores). España ratificó la Convención, y además el llamado “Mecanismo Nacional” responsable de su aplicación. En España cualquier denuncia se presenta ante la Oficina del Defensor del Pueblo⁶⁶, que tiene la facultad de hacerla suya ante cualquier Autoridad ejecutiva o judicial, y debe incluir este tema en su informe anual a las Cortes Españolas. Sin embargo, hay torturas en sede policial o penitenciaria. Existe una eficiente Coordinadora de ONG contra la tortura⁶⁷, que recoge datos (siempre comprobados, que en esto son serios) y aparte de denunciar los casos, publica un informe anual.

LGTBI: Derecho progresivamente reconocido en muchos países y duramente prohibido en otros muchos. En materia de derechos humanos está claramente reconocido. En España ha generado una toma de conciencia, inmediatamente extendida tras el reconocimiento del matrimonio de personas del mismo sexo, otra cuestión donde nuestro país se ha movido no sé si más, pero sí antes que otros. Estamos todos continuamente informados, pues el tema ocupa a los medios de comunicación (lo que significa que todavía llama la atención). El “día del orgullo” se internacionaliza. En España (y otros) hay mucha reticencia procedente de medios religiosos. Todo se andará.

Discriminación de la mujer y enfoque de género: Es un campo de derechos situado en el centro de la atención social. Los derechos humanos tienen documentos ya clásicos, pero ahora se están moviendo perspectivas que por un lado se apartan de la radical mentalidad machista, que en su día acudía al Tribunal Supremo contra la “educación para la ciudadanía y los derechos humanos” (que así se llamaba la asignatura, aunque la coetilla no interesó a las principales fuerzas políticas, y la censuraron). Ahora aparecen versiones”

⁶⁶<https://www.defensordelpueblo.es/noticias/mecanismo-nacional-de-prevencion-de-la-tortura/>

⁶⁷ <http://www.prevenciontortura.org/> También: <http://www.prevenciontortura.org/documentos/>

intermedias” del feminismo bautizadas de “liberales”. Si es liberalismo económico, no lo aceptarán. Pero si es liberalismo humanista, social, tendrá que insertarse en la igualdad de los individuos humanos, y entonces parece que debería enfocarse a la base no discriminatoria y la visión cultural frente al patriarcalismo. Parece que se trata más bien de “electoralismo intelectualizado” (mal, diría yo). Es una opinión personal.

Pero en esta revista me interesa más otro asunto. El Gobierno que propuso la LOMCE justificó la segregación escolar en una “Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza” (UNESCO, 14/12/1960).

El artículo 2.a de esta Convención reza así:

“a. La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes;”

Frente a esto me pregunto por que no se trabaja en hacer ver, no solo que pedagógicamente se esté en desacuerdo frente a la educación separada por 2 sexos, sino en considerarla superada por la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, *entrada en vigor el 3 de septiembre de 1981.*

Existe en la Convención una mentalidad clarísimamente diferente y más avanzada.

Allí se puede entender que la salvedad de la citada convención UNESCO se endereza a garantizar que países que quieran mantener a las niñas en apartheid la clave es que locales y contenidos no las separen de lo que se ofrece a los niños.

Subyace la vieja concepción de la enseñanza como “instrucción” de conocimientos. Pero ahorrando todas las muestras de mentalidad renovada en la Convención actual, bata citar el *artículo 10 c)* donde se dice que “Los Estados Partes adoptarán...medidas, y, entre otras

*c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza;*⁶⁸

Una Convención procede de un cuerpo especializado, la UNESCO, la otra tras más de 20 años procede de la Asamblea General, tiene un Comité como órgano de este Tratado. Ha dado ocasión a un acontecimiento mundial como la Conferencia de Beijing...

No sé si alguien desde España ha acudido al Comité, pero el tema tendría que ser tratado seriamente, no por saltarse una precisa obligación, sino evidentemente para la justificación de una medida legal. Por mi parte, hijo de familia de 4 únicos machotes, sin convivir en la infancia con más mujer que la madre y una vieja tía, y aterrizar en un colegio de religiosos solo para hombres, he de reconocer que el asunto me concierne también personalmente, queridas amigas de CONVIVES.

Bibliografía recomendada

Genocidio, odio y derechos humanos en general

ACEBAL MONFORT, L. (2014) ¿Retórica o futuro? Derechos humanos en España hoy. ACCI, MADRID.

CASTILLA DEL PINO, CARLOS y otros (2002) El Odio. Tusquets, Barcelona.

⁶⁸ Subrayado mío.

MOVIMIENTO CONTRA LA INTOLERANCIA y sucesivos Informes RAXEN. Informe especial 2017: <http://www.informeraxen.es/informe-raxen-especial-2017/>

OLLÉ SESÉ, MANUEL (2008) Justicia universal para crímenes internacionales. La Ley, Madrid.

OLLÉ SESÉ, MANUEL – ACEBAL MONFORT, LUIS – GARCÍA SANZ, NURIA (Coords.), (2009) Derecho Internacional de los Derechos Humanos: su vigencia para los Estados y para los ciudadanos. Anthropos, Barcelona.

Proyecto *on line* contra la Xenofobia y la Intolerancia en medios digitales. Observatorio PROXI:

<http://www.observatorioproxi.org/>

SCHMITT, CARL (1922-1935; Ed. 2009) Teología Política. TROTТА, MADRID.

STERNBERG, ROBERT J. y STERNBERG, KARIN (2010) La naturaleza del odio. Paidós, Barcelona.

Taller de Expertos Viena 2011: Sobre la prohibición de la incitación al odio, nacional, racial y religioso,

https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Expression/ICCPR/Vienna/ViennaWorkshop_Background_Study_sp.pdf

Pueblos colonizados y esclavitud

Declaración de las naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2006)

<https://www.acnur.org/5b6c56074.pdf>

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989), http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf

CLAVERO, BARTOLOMÉ (2004) Europa hoy entre la historia y el derecho o bien entre postcolonial y preconstitucional.

<http://www.centropgm.unifi.it/cache/quaderni/33/0510.pdf>

CLAVERO, BARTOLOMÉ (2011) Bolivia entre constitucionalismo colonial y constitucionalismo emancipatorio.

<http://www.rebelion.org/docs/85079.pdf>

CLAVERO, BARTOLOMÉ (2011) ¿Hay genocidios cotidianos? Y otras perplejidades sobre América Indígena. Bolivia. Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas. Reseña del libro en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4973092>

CLAVERO, BARTOLOMÉ (2014) Derecho global. Por una historia verosímil de los derechos humanos. Trotta, Madrid.

FERRO, MARC (2003) Le livre noir du colonialisme. XVIe-XXIe siècle; de l'extermination à la repentance. Hachette, Paris.

PAGDEN, ANTONY (2002) Pueblos e imperios. Mondadori, Barcelona.

Grupos religiosos

HESCHEL SUSANNAH (2008) The Aryan Jesus. Christian Theologians and the Bible in Nazi Germany. Princeton-Oxford.

THE HOLOCAUST ENCYCLOPEDIA (2001) Walter Laqueur (Editor), Yale University Press.

SOUSA SANTOS, BOAVENTURA DE (2014) Si Dios fuese in activista de los Derechos Humanos. Trotta, Madrid.

Sobre el Islam

BURGAT, FRANÇOIS (2016) Comprendre l'islam politique. Une trajectoire de recherche sur l'altérité islamiste, 1973-2016. La découverte, Paris

FERRO, MARC (2002) Le choc de l'islam, XVIIIe – XXIe siècle. Odile Jacob, Paris.

FIORI, JEAN (2003) La guerra santa. La formación de la idea de cruzada en el Occidente cristiano Trotta – Universidad de Granada, Madrid.

MAALOUF, AMIN (1983) Les croisades vues par les Arabes. Éditions j'ai lu, Paris.

MERVIN, SABRINA & MOULINE, NABIL (2017) islams politiques. Courants, doctrines et idéologies. CNRS, Paris.

MOSTERÍN, JESÚS (2012) El islam. Alianza bolsillo, Madrid.

STARK, RODNEY (2010) God's Battalions. The Case for the Crusades. Harper One, New York.

ONFRAY, MICHEL (2016) Penser l'islam. Grasset, Le livre de poche, Paris.

TAMAYO, JUAN JOSÉ (2004) Fundamentalismos y diálogo entre religiones. Trotta, Madrid.

TAMAYO, JUAN JOSÉ (2009) ISLAM, Cultura, Religión y Política. Trotta, Madrid. (Premio internacional 2010 del Presidente de la República de Túnez para los estudios islámicos).

TYERMAN, CHRISTOPHER (2004) Las Cruzadas. Realidad y mito. Crítica, Barcelona.

Muchos de los documentos citados se refieren mediante enlaces a pie de página.

Observación general bibliográfica

Una base general de datos documentales en castellano se encuentra en la Fundación Acción Pro Derechos Humanos, enlazada en <https://www.derechoshumanos.net/>

También, con **detalles sobre cada país** y las fechas de su firma o adhesión o ratificación de los diversos instrumentos y situaciones se puede encontrar en la base de datos de la Alta Comisionada en Ginebra:

<https://www.ohchr.org/EN/Countries/ENACARegion/Pages/ESIndex.aspx>

Esta base es muy completa y abarca también informes de las misiones y relatorías realizadas en distintos países sobre derechos humanos. Aparece por defecto todo en inglés. Al ubicar un documento, siempre que a la derecha aparezcan letras varias, quien pincha en la S obtiene el texto castellano, si existe.

En muchos casos los derechos humanos sirven de poco. Pero la mayoría de los que lo decimos coincide en que no los conocemos medianamente bien.

Factores claves en la educación gitana

Ana Giménez Adelantado

Universidad Jaume I

Castellón de la Plana



Ana Giménez Adelantado Estudió filosofía y letras en la Universidad Autónoma de Barcelona. Es profesora del Departament de Filosofia i Sociologia de la Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I (Castelló de la Plana). Ha publicado artículos, ponencias en congresos así como diversos capítulos en libros. Es miembro de diversas asociaciones gitanas e intenta explicar como es la realidad de la sociedad gitana.

Entre los proyectos de investigación que ha dirigido se encuentra "Opre Roma", estudio europeo sobre la infancia gitana.

Contacto: agimenez@uji.es

Resumen

En la investigación sobre la escolarización de la infancia gitana en los países del sur de Europa se constata el importante peso que aún tienen los factores políticos, socioeconómicos y culturales en los resultados académicos de ésta población, así como la presencia de prejuicios étnicos y estereotipos. A la vez se realiza una firme apuesta por la inclusión y por una mayor presencia de la cultura gitana en los currícula. Por otra parte pone en valor la necesidad de formación universal e interdisciplinar para conjunto de docentes evitando la creación de cuerpos docentes "específicos" para alumnado gitano/rom.

Palabras clave

Infancia gitana, segregación, políticas sociales, estigma, cultura, diversificación.

Introducción

El objetivo fundamental de las investigaciones realizadas por un equipo de científicas y científicos gitanos y payos con infancia gitana ha sido ofrecer un diagnóstico de la situación de la educación de la infancia gitana/romni en tres países de la Unión Europea: España, Francia e Italia. Hemos abordado tanto los procesos de socialización de la infancia gitana/romaní tanto en el contexto familiar y social como la escolarización en los sistemas educativos.

Desde una perspectiva interdisciplinar, los estudios etnográficos y sociológicos nos han permitido concluir que el fracaso de los sistemas educativos con la infancia gitana/romni se debe a una compleja interacción de factores políticos y socioeconómicos, ideológicos, culturales e institucionales que tienen un carácter dinámico y cambiante en función de los diferentes contextos. Estos factores constituyen la estructura sobre la que se establecen los modelos de interacción de los sistemas educativos con la infancia gitana/romni y tienen por ello una gran trascendencia.

El factor político

El factor político es uno de los más relevantes en la dinámica de relaciones que se establece entre la infancia gitana/romni y en contexto escolar. El fracaso en el desarrollo de las políticas educativas en su interacción con la infancia gitana/romni es una muestra de una serie de disfunciones estructurales de los sistemas educativos estudiados.

La disfunción política fundamental constatada es la falta de coherencia entre el modelo teórico formulado en las legislaciones educativas y las aplicaciones prácticas de las mismas. Por tanto en cuanto a las políticas educativas es urgente incrementar los procesos de evaluación y seguimiento así como mejorar los instrumentos de evaluación estimulando a las diferentes estructuras de los sistemas educativos con el fin

de favorecer la coordinación y el logro de los objetivos diseñados en las diferentes legislaciones locales y/o estatales.

A menudo la aplicación práctica de las políticas educativas conduce a procesos formales e informales de segregación de la infancia gitana/romni en los diferentes sistemas educativos estudiados. Las políticas educativas deben orientarse con urgencia a evitar los procesos de segregación de los grupos de infancia gitana/romni favoreciendo los contextos educativos interétnicos tanto en los centros como en las aulas. Para ello es fundamental implementar políticas educativas que garanticen a las familias gitanas la libre elección de centro escolar, evitando los procesos informales o formales de exclusión practicados por centros escolares y administraciones educativas que se amparan en cuestiones administrativas o burocráticas. En general es fundamental ampliar la oferta de centros escolares y las posibilidades reales de elección por parte de las familias con el fin de evitar la concentración de alumnado gitano/roma.

Las políticas socioeducativas destinadas a estos grupos de infancia gitana/romni más desfavorecida deben estar orientadas a garantizar la protección de los derechos fundamentales de la infancia gitana/romni y, en especial, su derecho a la educación con criterios de operatividad y eficacia. Con este fin es prioritario desarrollar plenamente las legislaciones estatales y europeas en materia educativa y cultural referida a las minorías étnicas y aplicarlas de forma operativa y coherente. Para ello es fundamental favorecer la coordinación de las políticas educativas con las políticas sociales, articuladas en torno a los criterios de transnacionalidad, integralidad y flexibilidad y promover políticas educativas dirigidas a los grupos itinerantes de la Unión Europea articulando infraestructuras que permitan la interacción educativa de la infancia gitana/romni en escuelas ordinarias.

La escuela

El estudio del factor institucional pone de manifiesto el denso entramado de factores que interactúan en los procesos educativos. Pero, sin duda, la escuela como institución tiene la máxima relevancia, puesto que, es en ella donde se expresa toda la dinámica de interacción de esta multiplicidad de factores. Su rol como agencia de coordinación e interrelación tanto en un sentido vertical, entre las administraciones y la ciudadanía, como en el horizontal entre los diferentes grupos y clases sociales, le confiere una posición estratégica.

La función de la escuela como institución educativa no se puede desvincular de su función socializadora. Estas funciones, que se articulan positivamente para gran parte del alumnado en el caso de la infancia gitana/romni tienen, como hemos constatado, matices específicos que desarrollamos a continuación.

La presencia en la escuela ordinaria de la infancia gitana/romni en la escuela esta mediatizada por la falta de resultados académicos del alumnado gitano/rom, por la irregularidad en la asistencia y abandono escolar, junto con la incomunicación entre la escuela y la familia.

Todo ello genera, junto con otros factores ya descritos, procesos de segregación y exclusión socioeducativa. Una gran parte del alumnado gitano/rom en los contextos estudiados está escolarizado en escuelas ordinarias en las que se observa está dinámica. Pero, tampoco, las iniciativas institucionales que promueven las estructuras específicas para el alumnado gitano/rom - caravanas escuela, aulas de educación especial, aulas de educación compensatoria...- no contribuyen a resolver la situación estructurales de desventaja educativa que sufre, sino que tan sólo paliar situaciones escolares coyunturales que sólo pueden ser resueltas de forma definitiva en un modelo

educativo ordinario y en el marco de las administraciones estatales con una perspectiva transnacional. Por ello es urgente asegurar el derecho a la elección de centro escolar a toda la población, articulando acciones prácticas que impidan la concentración de alumnado gitano/rom para favorecer su inclusión en los centros y aulas ordinarias y evitando la exclusión y la segregación en estructuras específicas. En el sistema institucional el objetivo prioritario debe ser mejorar los niveles educativos de la infancia gitana/romni. Por otra parte, es muy evidente que los procesos de segregación desarrollados no obtienen el pretendido éxito escolar, la alternativa más adecuada para garantizarlo es potenciar los contextos educativos interétnicos, junto con la disminución de la ratio entre docentes y alumnado (1/10) y en especial articulando modelos educativos basados en el aprendizaje cooperativo.

Los sistemas escolares actuales ponen en evidencia que la educación no es neutral, ni objetiva, sino que crea conciencia de legitimidad, y reproduce la ideología y la cultura de la sociedad mayoritaria... Por ello, el reconocimiento de la cultura gitana/romni por parte del profesorado es una de las claves que facilita la comprensión del grado de integración escolar del alumnado gitano/rom. El conocimiento de su cultura, en una escuela cuyos parámetros culturales difieren su entorno sociocultural, favorece la aproximación, a través de las relaciones socioeducativas, hacia los valores, normas, actitudes, sentimientos y costumbres con los que el alumnado gitano/rom se identifica.

Las políticas educativas no fomentan el reconocimiento cultural de la infancia gitana/romni en el ámbito escolar. Esta carencia se expresa en diferentes niveles de los sistemas educativos. En el ámbito universitario se constata las carencias en investigación multidisciplinar sobre estas materias, así como en la falta de

difusión de programas curriculares en titulaciones académicas relacionadas con la cultura gitana/romni, la lengua gitana/romni y la historia... Todo ello afecta a la formación de docentes y de diferentes profesionales que se relacionan con la escuela.

Así mismo, en el ámbito escolar se constata la falta de reconocimiento que se expresa en la ausencia de contenidos específicos sobre el pueblo gitano/romni incluidos en los materiales curriculares destinados a todo el alumnado. En general se constata como existe un proceso de invisibilización de la cultura gitana/romni como referente positivo y enriquecedor para el conjunto del alumnado. En este contexto, las políticas educativas deben ir dirigidas a ampliar los canales de participación familiar en las escuelas con un criterio de flexibilidad y adaptación socioeducativa, fomentando la convivencia interétnica y el conocimiento de la cultura gitana. Al tiempo que se debe impulsar la formación de los docentes incorporando a los currícula escolares materiales de la lengua, la historia y la cultura gitana, con el fin de garantizar el derecho de la infancia gitana/romni y de sus familias a una educación democrática que tenga en cuenta su realidad cultural y lingüística.

Por otra parte las carencias de medios materiales, de recursos humanos constituyen causas estructurales a las que se unen la dispersión y falta de coordinación de las políticas educativas referidas a la infancia gitana/romni que se desarrollan en ámbitos regionales o locales. Esta descoordinación contribuye a incrementar su disfuncionalidad. Estas carencias se agravan en las políticas educativas referidas a la población infantil gitana/romni procedente de los países de Europa, grupos en los que se detecta desescolarización, ausencia de integración socioeducativa junto con preocupantes niveles de exclusión, precariedad y degradación. En general, se observa la falta de políticas educativas dirigidas a grupos gitanos/roma con situaciones específicas

asociadas a la itinerancia, como es el caso de temporeros agrícolas o feriantes, o a otros tipos de movilidad forzosa como el caso de personas refugiadas gitanas/roma.

El factor socioeconómico

El factor socioeconómico influye de forma decisiva en la interacción de la infancia gitana/romni en la escuela. En cuanto a la población gitana/romni con un modo de vida itinerante la falta de infraestructuras (zonas de estacionamiento de caravanas) próximas a los centros escolares afecta decisivamente a las relaciones de sus grupos de infancia con la escuela. Aunque en teoría las legislaciones europeas garantizan a todos los ciudadanos su derecho al desplazamiento, en la práctica estos derechos están restringidos, en ocasiones por prácticas coercitivas que se amparan en legislaciones caducas y en la mayoría de los casos por la inexistencia de infraestructuras necesarias que permitan ejercer este derecho. Este es el factor más determinante en este contexto. Así es prioritario garantizar los derechos de estos ciudadanos y ciudadanas y establecer políticas de infraestructuras que garanticen la accesibilidad de las familias gitanas/romni a los centros educativos.

Es prioritario garantizar los derechos de estos ciudadanos y ciudadanas y establecer políticas de infraestructuras que garanticen la accesibilidad de las familias gitanas/romni a los centros educativos.

Los procesos de concentración urbana de la población gitana/romni analizados en diferentes contextos europeos influyen de forma decisiva en la interacción negativa que presenta la infancia gitana/romni con la escuela. Esta dinámica de segregación urbana contribuye a potenciar la concentración de alumnado gitano/rom en

determinados centros que en la práctica se convierten en ghettos. La acción prioritaria es evitar la concentración, y segregación escolar de la infancia gitana/romni estableciendo políticas que garanticen a las familias gitanas/roma la libre elección de centro escolar, con el fin de favorecer los centros escolares interétnicos. En el mismo sentido, es urgente establecer políticas urbanísticas de ámbito europeo que tengan en cuenta esta realidad con el fin de ampliar las posibilidades de elección de las familias gitanas/romni en la ubicación de las viviendas sociales lo cual, a menudo determina el acceso de la infancia a los centros escolares interétnicos. La articulación de estas políticas evitaría tanto la concentración como la segregación de la población gitana/romni.

El factor ideológico

El factor ideológico de los sistemas educativos es fundamental en la interacción de todo el alumnado. La escuela como microcosmos de la sociedad reproduce sus representaciones sociales. En los contextos sociales estudiados las representaciones sociales sobre las y los gitanos/roma tienen un carácter muy negativo en el que abundan los prejuicios de carácter racista, los estereotipos y las imágenes negativas. Idénticos modelos reproducen los sistemas educativos y se manifiestan en la escuela. Por ello es urgente consolidar modelos de intervención sociopedagógica de ámbito transnacional dirigidos a mejorar las relaciones interétnicas en contextos educativos, combatiendo los prejuicios, los estereotipos y las representaciones sociales negativas sobre los gitanos/roma. Pero el prejuicio étnico se expresa no sólo de forma lineal sino también de forma transversal en muchos otros aspectos ideológicos. La ideología de la escuela, tanto en sus prácticas como en sus discursos fomenta el "mito de la homogeneidad" del alumnado, que le atribuye una condición de "igualdad" que se confunde a menudo con el

principio de igualdad de derechos. También los sistemas educativos transmiten de un modo formal o informal, muchas veces a través de lo que se ha denominado curriculum oculto valores y cosmovisiones que tienen una orientación cultural jerárquica propia de la estructura de clases de la sociedad mayoritaria. Los grupos de infancia gitana/romni, se ven afectados negativamente por esta dinámica que fomenta, directa o indirectamente, la homogeneidad cultural del alumnado y por ello invisibiliza a los grupos culturales minoritarios menos poderosos, entre ellos al alumnado gitano/rom. Las perspectivas ideológicas descritas en los sistemas educativos contribuyen a segregar al alumnado que no se "adapta" a este modelo. La infancia gitana/romni que no forma parte de las dinámicas ideológicas que se proyectan en la escuela sufre procesos de segregación tanto en las aulas como en determinados centros escolares. Estos procesos de segregación que se justifican con diferentes argumentos, como el desfase académico y/o la necesidad de "adaptación" socioeducativa, son especialmente perversos en cuanto a que se materializan a través de dinámicas informales en muchas ocasiones en contra de las orientaciones de las políticas educativas. Como hemos indicado, en este ámbito es urgente fomentar modelos educativos alternativos que garanticen la convivencia del alumnado en contextos escolares interétnicos, junto con prácticas pedagógicas orientadas a combatir los prejuicios y representaciones sociales e ideológicas negativas.

Es urgente consolidar modelos de intervención sociopedagógica de ámbito transnacional dirigidos a mejorar las relaciones interétnicas en contextos educativos, combatiendo los prejuicios, los estereotipos y las representaciones sociales negativas sobre las y los gitanos/roma.

La formación de los y las docentes

Estos procesos deberían desarrollarse en el marco de una profunda renovación en la formación de los y las docentes. En este ámbito las políticas educativas deben dirigirse especialmente a impulsar la formación universitaria e interdisciplinar de los y las docentes y a ampliar la configuración de los currícula en materias referidas a los gitanos/roma articulando la formación teórica y práctica que reciben así como su homologación europea de las pruebas teóricas y prácticas que garanticen sus niveles de formación.

En este sentido tiene especial relevancia incentivar la formación continua de las y los docentes impulsando redes de formación transnacional que permitan el reciclaje a través del intercambio de experiencias y la difusión del éxito escolar que reportan las buenas prácticas docentes. La orientación fundamental en este sentido deber ser el universalizar esta formación interdisciplinar al conjunto de los docentes evitando la creación de cuerpos docentes "específicos" para alumnado gitano/rom. Una sólida formación interdisciplinar para todas y todos los docentes es la mejor garantía para abordar las disfunciones que producen en el contexto escolar los factores ideológicos que intervienen en los procesos de escolarización de la infancia gitana. La recomendación de que estos procesos de carácter formativo vayan dirigidos a todo el colectivo de maestros y maestras esta basada en la constatación de nuestros estudios en diferentes contextos de que la formación de un colectivo de maestros "especialistas" en alumnado gitano/rom genera una serie de dinámicas perversas como son la reificación de la invención de alumno gitano/rom como discapacitado e inadaptado y los procesos de estigmatización del grupo de maestros "especiales" que se transforman en el seno del sistema educativo en

grupos de "maestros de gitanos/roma" que adquieren progresivamente en el grupo de docentes en una posición de marginación y de exclusión similar al de sus alumnos y alumnas.

Hemos constado como los y las docentes se encuentran inmersos en una diversidad de sistemas educativos y estructuras burocráticas que condicionan su role y su capacidad de acción. En el ámbito de la escolarización de la infancia gitana/romni se muestran sus grandes carencias en cuanto a la formación necesaria para abordarla de forma positiva. Así como también sus limitaciones burocráticas y prácticas que les involucran en unas estructuras caracterizadas por la rigidez normativa que les impide abordar su tarea educativa con la flexibilidad necesaria. Todo ello unido a las carencias estructurales de todo tipo, recursos humanos, materiales, infraestructuras condiciona negativamente su labor. Tanto los aspectos ideológicos de la función docente en los que influyen representaciones sociales negativas sobre el alumnado gitano/rom, la falta de expectativas de éxito escolar de los/las alumnos/as, junto las dinámicas sociopedagógicas disfuncionales que se establecen en las aulas, unido a las múltiples manifestaciones de la segregación y estigmatización de la infancia gitana/romni genera una perversa dinámica de institucionalización del fracaso que los docentes perciben como una realidad inamovible.

tiene especial relevancia incentivar la formación continua de las y los docentes impulsando redes de formación transnacional que permitan el reciclaje a través del intercambio de experiencias y la difusión del éxito escolar que reportan las buenas prácticas docentes.

Las relaciones

En cuanto a las relaciones entre el alumnado gitano/romni y payo/gadje constatamos como, en general, se reproducen las relaciones opositivas del contexto social. La infancia aprende en su proceso de socialización las representaciones sociales negativas y también los prejuicios mutuos que impiden unas relaciones sociales fluidas entre unas y otras, al tiempo que se refuerzan las relaciones intraétnicas. En gran medida las carencias o la ausencia de relaciones socioafectivas entre la infancia gitana/rom y paya/gadji influye en las relaciones sociopedagógicas, puesto que las/los niños/as gitanas/romnia no perciben la escuela como un espacio social positivo en el que desarrollan vínculos afectivos. Esta realidad, junto a otros factores ya descritos, general una desvinculación social que favorece el absentismo, las ausencias y como consecuencia el fracaso escolar.

Las relaciones entre la familia gitanas/romnia y la escuela esta condicionadas por el entramado de factores que hemos analizado. En ellas es fundamental tener en cuenta la diversidad de contextos y la gradación de situaciones que en ellos se producen. En todos los niveles socioeconómicos las relaciones de las familias gitanas/romnia con la escuela están mediatizadas por la representación social negativa sobre su etnicidad. El prejuicio impide, en muchas ocasiones, que se establezcan vínculos positivos entre las familias gitanas/romnia y los docentes y entorpece la comunicación entre unos y otros. También la incomunicación se acrecienta por los factores ideológicos, socioeconómicos e institucionales ya señalados. En la mayor parte de los contextos estudiados, los canales de comunicación entre las familias y los docentes son prácticamente inexistentes o muy deficientes, por todo ello es una prioridad el establecer políticas socioeducativas, coordinadas y eficaces que fomenten la participación de las familias gitanas/roma en las comunidades educativas.

El factor cultural

El factor cultural es fundamental en la interacción socioeducativa de la infancia gitana/roma. La cultura gitana/romni es un constructo intelectual que los gitanos/roma como grupo ha desarrollado a lo largo de un largo proceso histórico y que les ha permitido adaptarse a su medio ecológico, social y político, como consecuencia de estas adaptaciones a diferentes contextos presenta una gran diversidad de formas. Los gitanos/roma compartimos una lengua y una identidad común. En cada contexto las normas y tradiciones, los diferentes modos de entender el mundo y la vida, los conceptos de tiempo y espacio, de infancia y madurez entre otros muchos, forman parte de este factor cultural e inciden sin duda en los procesos de educación y en las relaciones de la infancia gitana/romni con la escuela. El conocimiento de esta cultura de sus valores y normas, de sus tradiciones, de sus formas de parentesco y redes sociales y todo el conjunto de aspectos que conforman su cosmovisión es un factor fundamental en la interacción escolar. Pero como veremos una cosa es la cultura gitana/romni y otra muy distinta la representación social y utilización que se hace de ella.

*Lo gitano/rom no es un solo mundo,
es un mundo de mundos y la
difundida homogeneidad de los
gitanos/roma es tan sólo una
representación que parte del prejuicio*

El factor cultural esta mediatizado por las relaciones de interacción que los grupos gitanos/roma mantienen con su entorno social y cultural. Esta situación introduce en la cultura gitana/romni una amplia diversidad de matices, modelados por los procesos de enculturación entre el grupo y la mayoría social. Lo gitano/rom no es un solo mundo, es un mundo de mundos (Piasere 2002) y la difundida homogeneidad de los gitanos/roma es tan sólo una representación que

parte del prejuicio, de la invención o del desconocimiento. Nuestra investigación da cuenta exhaustiva de esta diversidad. Los grupos gitano/rom han vivido inmersos en unos contextos concretos y comparten con ellos su cultura que es gitana/romni, pero también es española, francesa e italiana, y más aún es de Valencia o de Turín, de Melfi o Avila, de Montpellier o de Palencia, de Dijon o de Jerez de la Frontera. Son gitanos /roma pero también comparten la cultura de su contexto social. Estos matices sobre el factor cultural no son, en modo alguno, gratuitos. Todo lo contrario. Dan cuenta de una de las contradicciones a las que se enfrenta la infancia gitana/romni en la escuela. Ellos que se sienten, y son, tan franceses, tan españoles o tan italianos como gitanos son etiquetados como "foráneos" y "extranjeros". Su exotismo se inventa, se magnifica y se construye día a día en la interacción escolar por medio de la etiqueta de "gitano/rom". Por esta razón, entre otras, se consideran necesarias estructuras específicas, clases específicas, maestros específicos, mediadores específicos. Dejan de ser infancia, no son niños y niñas, se convierten en la representación de lo gitano/rom y de la cultura gitana/romni. Se dice que ellos tienen una cultura, y por supuesto que la tienen, pero su cultura no es la invención mítica y exótica creada por la sociedad. La cultura gitana/romni no es la reificación que la sociedad ha hecho de ella. Todo este proceso tiene para la infancia gitana/romni catastróficas consecuencias de sufrimiento y de penalidades en la escuela, la representación de su etnicidad se convierte de este modo en una siniestra muralla que les separa de la "normalidad" y les conduce al estigma y a la invención. Paradojicamente la infancia gitana/romni es orientada hacia la "especificidad" educativa aunque cotidianamente forma parte de

cada uno de los pueblos y ciudades que viven. Comparten con sus compañeros payos/gadje sus normas y sus hábitos, sus costumbres y tradiciones, las calles y las plazas de su pueblo, el patio del recreo y sus juegos.

La paradoja se expresa cuando al tiempo que se invisibiliza la cultura gitana/romni, la lengua y literatura, la historia, y todos aquellos referentes positivos y enriquecedores que configuran su mundo, se va gestando la invención de la representación social negativa de lo gitano/rom que contiene todo aquello que a los ojos de la escuela, institución legitimadora de la cultura, no es deseable. Por todo ello es fundamental que las políticas educativas tengan muy en cuenta esta realidad y se articulen una serie de acciones, coordinadas y eficaces, con el fin de incorporar en los currícula escolares y académicos a todos los niveles la historia, la lengua y la cultura gitana como una estrategia básica para combatir el prejuicio étnico y los estereotipos.

*El prejuicio se destruye con
**comunicación, conocimiento mutuo
y convivencia.***

Epílogo

La situación de la educación de la infancia gitana/roma en los países estudiados es producto de la interacción múltiple de los factores descritos que constituyen lo que hemos denominado la dinámica multifactorial. La interacción de estos factores que tiene un carácter dinámico y mutable en función de los diferentes contextos genera múltiples disfunciones que requiere intervenciones políticas y institucionales, socioeconómicas y culturales e ideológicas de carácter estructural y de ámbito transnacional.

Experiencias

Experiencia 1. **El viaje de las personas refugiadas: del conocimiento a la solidaridad**

Ana Amigo Navarro y María José Galán Gamonales

IES Al-Qázeres

Cáceres

IES AL-QÁZERES

Compromiso con la Educación



Ana Amigo Navarro (@anassc30, en Twitter). Educadora Social por la Universidad de Extremadura. Con experiencia de trabajo docente en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Extremadura, y en los ciclos formativos de Educación Infantil Atención a personas en Situación de Dependencia e Integración Social.

Contacto: anaamigonavarro@gmail.com

María José Galán Gamonales (@gamonales28, en Twitter; Maria José Gaán en Facebook e Instagram). Educadora Social por la Universidad de Extremadura y Pedagoga por la Universidad de Salamanca. Con experiencia de trabajo docente en los ciclos formativos de Educación Infantil, Animación Sociocultural, Atención a Personas en Situación de Dependencia e Integración Social

Contacto: mjgg28@gmail.com

Ana Amigo y María José Galán son profesoras del **Departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad** del IES 'Ál-Qáceres' de Cáceres, de la especialidad de "Servicios a la Comunidad Equipo. El educativo participante en el proyecto, coordinado por Ana Amigo, son: María José Galán Gamonales (autora del Blog '[Una aventura SSC](#)'), Israel Diego Magán, Concepción Pavón Pavón, Soledad Sagrado García y María Jiménez del Moral.

Resumen

Este proyecto educativo, anclado en la metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos primero y de Aprendizaje Servicio después, surgió a comienzos del curso 2016-17 en el **Instituto Público de Educación Secundaria 'Al-Qázeres'** de Cáceres, se desarrolló y creció a lo largo de todo el curso escolar y fue galardonado en la IX Edición del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo 'Vicente Ferrer' otorgado por la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo (AECID) y el Ministerio de Educación, en el verano de 2017.

AQUÍ ENLACE DEL PREMIO:

http://www.aecid.es/ES/Paginas/Sala de Prensa/Noticias/2017/2017_10/IXpremioed.aspx

Palabras clave

Convivencia, aprendizaje-servicio, cooperación para el desarrollo, personas refugiadas, solidaridad.

Introducción

26 chicas y cuatro chicos de entre 18 y 35 años (**estudiantes de 1º del Ciclo Formativo de Grado Superior en 'Integración Social'**) y seis docentes (Ana Amigo, María José Galán, Israel Diego, Concepción Pavón, Soledad Sagrado y María Jiménez) dieron forma al proyecto educativo **El viaje de las personas refugiadas: del conocimiento a la solidaridad** y lograron llevarlo adelante y que trascendiera las paredes del aula.

Esta experiencia tenía, como propósito inicial, dar sentido a la formación de los futuros y futuras profesionales en Integración Social, cuya labor está directamente relacionada con la intervención social con colectivos en situaciones que generan desigualdad y/o exclusión social.

El punto de partida que se plantea el equipo educativo año tras año, es la necesidad de trabajar las "competencias y actitudes profesionales" necesarias para el correcto desempeño de esta profesión. El trabajo con personas requiere de una reflexión sobre los estereotipos y prejuicios que, en mayor o menor medida, pueblan el imaginario de nuestro alumnado al llegar a estos estudios.

Para trabajar esto, tradicionalmente, empleamos

mucho tiempo y esfuerzo, manteniendo contacto con diferentes colectivos y con entidades que trabajan con personas, estudiando realidades diversas, situaciones de desigualdad y sus causas...

Concretando ya en esta experiencia, el trabajo comienza en el Módulo "Metodología de la intervención Social" en el que se trabajan las herramientas de investigación de la realidad y las de planificación de proyectos de intervención social, un ámbito de trabajo muy apropiado para el desarrollo de estrategias de indagación, análisis y reflexión.

El deseo de aprender, creemos, surge siempre de la motivación, del interés.

Nuestro alumnado tiene que aprender a diseñar proyectos sociales. Y no es nada divertido. Es complejo, un aprendizaje de largo recorrido que nos lleva más de la mitad del curso. Intentamos motivarles eligiendo un tema social de relevancia en ese momento y ahí vamos anclando el aprendizaje, a través de dinámicas grupales, ejemplos, casos prácticos... Cuando el tema suscita mucho interés, ponemos en marcha algunas partes de los proyectos, experimentamos si lo que hemos planificado funciona...

En este caso, la situación de los refugiados sirios llamando a las puertas de Europa inundaba las pantallas, mes tras mes.

Nos pareció un problema social relevante y un tema de justicia social muy apropiado para trabajar en el aula. Los futuros y las futuras profesionales Técnicos Superiores en Integración Social, podrían practicar muchas de las competencias profesionales, personales y sociales que les exigen sus estudios.

El proceso

Primera fase de la intervención social: el Análisis de la Realidad

La **primera actividad** que, a modo exploratorio y **de motivación**, llevamos a cabo fue la de el visionado y comentario colectivo, en el aula, del documental 'Astral', emitido en el programa "Salvados", dirigido y presentado por Jordi Évole, que mostraba la situación de personas refugiadas y migrantes que llegan a las costas europeas. Esta actividad desencadenó una reflexión sobre el papel que podría desempeñar la puesta en práctica de una acogida e intervención social profesional y coordinada.

Elegida ya la temática, con el alumnado expectante, era momento de identificar qué sabían al respecto, reflexionar sobre prejuicios y concepciones subjetivas, y enfrentarse a aquello que necesitaban aprender: acercarse al conocimiento más validado y con evidencias más contrastadas.

Para satisfacer esta necesidad, **nos planteamos una investigación** y para ello se crea una 'comunidad' en la red social Google+ donde, junto al resto de docentes y estudiantes, se comparten artículos de prensa, relatos de experiencias educativas, fotorreportajes, documentales... con el objetivo de proporcionar materiales para guiar esta investigación por derroteros lo más objetivos y profesionales posibles.

Los y las estudiantes, organizados en grupos heterogéneos, consultan la documentación; se

contrasta y debate, y las conclusiones se organizan para ser presentadas, grupo a grupo, al resto de compañeros y compañeras. Se acompaña de murales, proyecciones de imágenes, vídeos, exposiciones orales...

Segunda fase: Planificación/Diseño de la acción

*Toda esta investigación solo tiene sentido si conduce a la **elaboración de un plan de intervención social**. Para ello, se necesitan herramientas de intervención en torno a actuaciones de inserción laboral, acogida, inclusión social, sensibilización, atención a situaciones especiales dentro del colectivo (mujeres, infancia, discapacidad) ... todas ellas relacionadas con el colectivo de personas refugiadas y solicitantes de protección internacional. Estas herramientas la fueron aprendiendo en los diferentes módulos.*

Puestos a la tarea de planificación, el alumnado requiere más información sobre las entidades dedicadas al trabajo con este colectivo. Detectan que los recursos, disponibles, en su entorno más próximo, están poco especializados en este sector, y no son muy abundantes (en diciembre de 2016, hoy en día es diferente).

El equipo educativo decide, entonces, organizar una visita a la Comisión Española de Ayuda al Refugiado [CEA(R)], en Madrid, y tener la oportunidad de contar con información global sobre el proceso de intervención completo con este colectivo.

En ese momento, conocen de primera mano el significado de una intervención integral que contempla diferentes áreas de actuación y obtienen una información global y completa del proceso de intervención y de las funciones de profesionales Integración Social en esta ONG.

Aprovechando esta visita a Madrid, acudimos al estreno del documental de Hernán Zin "Nacido en Siria".

Esta visita marcó un antes y un después en la implicación del alumnado. Hasta ese momento

chicas y chicos habían estado muy interesados en el tema, habían trabajado duro para sacar adelante sus trabajos en el aula; pero, después de ver 'Nacido en Siria', no les bastaba con permanecer en el aula, necesitaban colaborar, mostrar a las demás personas el drama que se vive a las puertas de Europa... Comenzaba la implicación social, el servicio a la comunidad, la solidaridad...

Se inicia, de esta manera, un nuevo viaje: un viaje precioso en el que el profesorado, el equipo educativo al completo, se ve arrastrado por el interés y la motivación del alumnado, el deseo altruista de involucrarse en un problema social real. **Se produce un cambio de actitudes y comportamientos, se cumple el objetivo inicial del trabajo propuesto, pero surge una nueva necesidad, y hay que buscar una forma de resolverla.**

El proyecto fue creciendo como crece casi todo en el ámbito docente, al menos en la enseñanza pública que es la que conocemos, gracias al interés y el deseo de educar más que de instruir, con el apoyo de profesorado dispuesto a dedicarle tiempo, dentro y fuera del aula, a hacer crecer la dimensión de todo lo bueno que surge cuando se empatiza con "los otros".

Daba comienzo una nueva etapa y empezamos por formular varias posibilidades. Finalmente, en el equipo educativo **damos un giro al desarrollo metodológico y planificamos una intervención de Aprendizaje-Servicio** (una metodología de enseñanza y aprendizaje que ensambla el aprendizaje con el compromiso social). Esta opción nos permite canalizar el conocimiento adquirido y la empatía hacia una acción con valor académico y social en el entorno próximo.



A partir de aquí ¿qué hacemos? Fase de ejecución

Primero planificamos diferentes propuestas en clase, luego elegimos lo que era factible poner en marcha con nuestros escasos recursos y nuestras muchas ganas. Nos decidimos por una pequeña

campaña de sensibilización en el instituto, entre iguales, para recoger material humanitario para la Plataforma de Refugiados de Cáceres. Fue un éxito y esto les animó bastante. Decidimos profundizar.

Diseñamos una nueva intervención: una gimkana vivencial en un parque cercano, sobre el viaje de los refugiados sirios, y una reflexión posterior,

donde nuestros chicos y chicas informaban sobre el tema y contaban qué les había hecho involucrarse tanto en este tema.

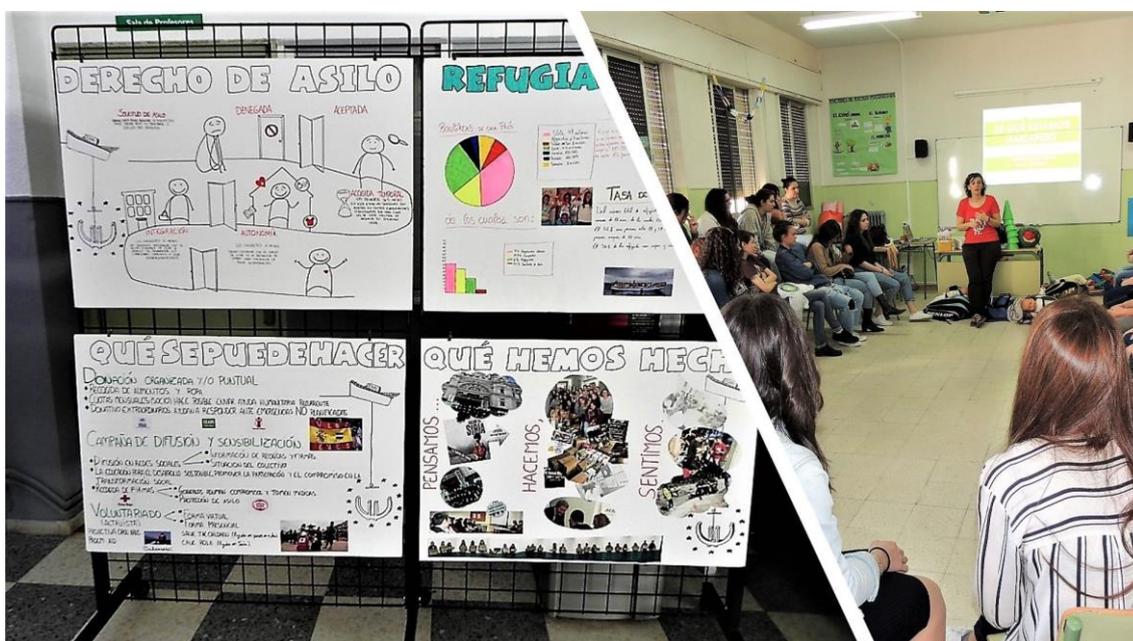
Con el deseo de llegar a nuestro entorno abrimos la actividad, además de al alumnado de nuestro instituto, a los institutos de la ciudad, a las asociaciones en las que nuestro alumnado realiza prácticas y trabaja...

Preparamos las pruebas, carteles, paneles para una pequeña exposición y un vídeo en el que el alumnado ponía voz a imágenes que todos habíamos visto en televisión. Y cruzamos los dedos.

Los primeros en acudir a la actividad fueron dos cursos de 1º de bachillerato del IES "El Brocense". Salió muy bien y repetimos varias veces con estudiantes de Secundaria.

Pero las y los Integradores Sociales trabajan con personas que tienen dificultades en su inclusión en la sociedad.

Así que planificamos una apertura del proyecto a otros colectivos, eligiendo a las Personas con Discapacidad Intelectual, en concreto a los usuarios del Centro Ocupacional ASPAINCA



En un primer momento se adapta la actividad, sobre todo los textos escritos y las explicaciones de las diferentes pruebas, realizan la gimkana y reciben la charla de sensibilización por parte del alumnado de Integración Social.

Pero la idea de dar un valor a nuestro trabajo, prestar un servicio a la comunidad, nos hace plantearnos que las personas usuarias de ASPAINCA serían unas estupendas monitoras-sensibilizadoras en la campaña y esto serviría para hacerles sentirse tan útiles como se sienten los y las estudiantes, que supieron implicar a las

personas con discapacidad intelectual, las prepararon y ensayaron. En la siguiente puesta en escena de la campaña de sensibilización (a un grupo de chicos y chicas de 1º ESO) actúan como monitores y monitoras junto con nuestro alumnado de Integración Social.

La experiencia fue un éxito, establecieron lazos de amistad entre iguales, y entablamos una "amistad" personal e institucional que se mantiene hasta hoy en día: como actividad final de estudios organizamos juntos una acampada.

Para el profesorado, el proyecto ha permitido conseguir las finalidades que desde el departamento se habían propuesto para el Módulo “Metodología de la Intervención Social” y muchas de las competencias que recoge el currículo de estas enseñanzas.

Además, ha cambiado el foco con el que nos planteamos cada curso escolar: desde entonces se ha puesto en marcha otra experiencia de Aprendizaje Servicio en otro ciclo que tenemos en el centro; estamos trabajando un Proyecto de Intercambio Cultural en el que está implicada toda la comunidad educativa, con estudiantes de

Senegal, voluntarios y voluntarias en una ONG de jóvenes en su país, “Ha Ha Tay”, continuamos manteniendo una relación estrecha con las entidades que trabajan en Cáceres con jóvenes con discapacidad intelectual... Nuestro objetivo actual se resume en dos palabras **“Cambiando miradas”**.

Por último, en este vídeo podéis ver un resumen de la experiencia.

<https://www.youtube.com/watch?v=idpBqdza22s&feature=youtu.be>



Recapitulación

A modo de síntesis dejamos los testimonios de varios estudiantes, sobre lo que supuso el proyecto en su formación:

- **Daniel:** *"... una de las cosas que más ilusión me hizo fue la primera vez que hicimos la gimkana. Algunos chicos y chicas se emocionaron, llegaron a llorar de emoción cuando estábamos dando la charla. Y el regalo que nos hicieron después (unas libretas dedicadas, con reflexiones sobre lo que les había aportado la actividad), para mí eso ha sido lo más intenso (...) poder saltar el muro y llegarles a tocar. Para mí eso fue increíble."*

- **Ernesto:** *"A lo mejor cada uno por separado no nos hubiésemos lanzado a hacer nada, nos hubiéramos parado. Pero ver a veintitantas personas comprometidas, y contándonos cosas cada día, y proponiendo cosas... fue definitivo. Es muy importante la fuerza del grupo."*

- **Celia:** *Nos ha dado herramientas menos teóricas a la hora de establecer un proyecto: sabemos cómo se empieza, por donde hay que tirar. No nos parece tan inabarcable como cuando diseñamos proyectos desde la teoría. Como has puesto en práctica un proyecto es más fácil que la teoría vaya entrando.*

- **Remedios:** El trabajar en grupo... yo nunca había trabajado así: el ponerse de acuerdo, el decir "Tal día hay que tener esto" es complicado y lo hemos trabajado bien. Ha llegado el día y estaba todo hecho. Ha sido como un role-playing gigante.

- **Fernanda.** *Este trabajo tiene para mí dos partes: una personal, ya que me siento identificada con los refugiados porque yo también soy inmigrante y sé del sufrimiento, y fue una elección mía. Y por otro lado, los conocimientos, la manera de investigar, de informarnos, y desde ahí se ha hecho el trabajo, todos unidos. Creo que hemos aprendido a valorar muchísimo cosas que antes no valorábamos en el aprendizaje.*

- **Daniel:** *A nivel profesional pienso que este camino necesita de unas cualidades personales, yo lo veo así, y creo que este principio, empatizar con como se ha empatizado con el colectivo de personas refugiadas y el de personas con discapacidad intelectual, es uno de los pilares de este trabajo y es importante. Nos ha abierto las puertas a poder empatizar con otros colectivos. Creo que es como una semilla que hemos plantado, una puerta que se ha abierto. Estamos abiertos a comprender, ya no prejuzgamos como hacíamos antes y ahora sí que estamos abiertos a escuchar primero, a entender las circunstancias, gracias a trabajos como este.*

Para acabar, os invitamos a explorar la línea del tiempo que elaboramos para el proyecto. Al pinchar sobre la imagen accedemos a una representación de la secuencia seguida. En la franja de color amarillo se sitúan las tareas realizadas con el alumnado y, en la de color azul, la secuencia didáctica elaborada como guía de aprendizaje. Si desplazamos la barra inferior de la gráfica el avance en paralelo de las dos franjas descubre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

AQUÍ EL ENLACE <https://www.tiki-toki.com/timeline/entry/819493/Viaje-a-la-solidaridad-los-Refugiados-en-Europa/>



Timeline: Viaje-a-la-solidaridad-los-Refugiados-en-Europa



ENLACE AL POST DE LAS DOS ENTRADAS EN EL BLOG ESCUELAS EN RED DE EL PAÍS, SOBRE EL PROYECTO
https://elpais.com/elpais/2018/05/22/escuelas_en_red/1527016008_662427.html
https://elpais.com/elpais/2018/06/12/escuelas_en_red/1528826484_726007.html

ENLACE AL VÍDEO RESUMEN DEL PROYECTO
<https://www.youtube.com/watch?v=idpBqdza22s&feature=youtu.be>

Convives 25. FRENTE AL DISCURSO DEL ODO, CONVIVENCIA. Marzo 2019.

Experiencia 2. **Dialogando la diferencia**

Marina Caireta y Cécile Barbeito

Escola de Cultura de Pau. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)



Marina Caireta marina.caireta@uab.cat

Licenciada en veterinaria por la UAB. Máster en educación ambiental. Postgraduada en cultura de paz por la UAB y en expresión, comunicación y lenguajes en la práctica educativa por la UB. Investigadora y formadora en educación para la paz y el conflicto. Premio Evens de Educación para la Paz 2011. Autora de los libros "Juegos de Paz. Caja de herramientas para educar para una cultura de paz" y "Educación para la paz y la convivencia en el marco escolar. Una mirada desde la formación de profesorado".



Cécile Barbeito cecile.barbeito@uab.cat

Es licenciada en ciencias políticas por la UAB y graduada en un Máster de investigación en didáctica y evaluación educativa. Sus campos de especialización son la educación para la paz, la evaluación, la sensibilidad al conflicto, y el papel de los municipios en la construcción de paz. Gestiona la Diplomatura de posgrado de Cultura de Paz, e investiga en proyectos educativos. Entre sus publicaciones destacan los libros "Herramientas e iniciativas de las ciudades europeas para construir la paz. Prácticas de diplomacia de ciudades" y, como co-autora, "Juegos de Paz. Caja de herramientas para educar para una cultura de paz".

Resumen

Tras analizar los mecanismos que llevan a la deshumanización de "los otros", se plantea la superación de la imagen del enemigo como condición para superar la discriminación y la polarización. Se analizan diversos procedimientos para ello, describiendo su utilización en el trabajo con los alumnos y alumnas de los centros educativos

Palabras clave

Rumores, convivencia, migraciones, comunicación, actitud crítica.

En el contexto europeo y mundial actual donde parece que avanza la extrema derecha y se normaliza el discurso del odio, preocupa el rechazo a la diferencia. Se observa, por un lado, el aumento de la polarización social, a partir de la construcción de identidades confrontadas y favorecer las fracturas sociales. Una de las consecuencias de la polarización es la creciente inflamación de discursos, y una consecuente dificultad para dialogar, confrontar ideas, reconocer la complejidad de los factores o matizar.

Por el otro lado, aumentan los discursos públicos que discriminan a colectivos estigmatizados por el solo motivo de ser quien son. Así, se normaliza el discurso xenófobo y aumenta la vulnerabilidad de personas migrantes, solicitantes de asilo y refugiadas, las personas racializadas, pobres, LGBTI, gitanas y de otras minorías religiosas, históricas, étnicas y lingüísticas. Dos fenómenos que no son ajenos a las escuelas.

Este artículo describe los mecanismos que llevan a deshumanizar a “los Otros” y la necesidad de educar para superar esta imagen del enemigo. A la vez, reivindica el diálogo como una de las formas de ampliar los propios puntos de vista, comprender y aceptar las opiniones distintas, y propone la educación para la controversia como aportación del mundo educativo a la cultura del diálogo.

Superar la imagen del enemigo, imprescindible para superar la polarización y la discriminación

La vida en sociedad comporta una relación entre el Otro y yo. Cuando nuestros grupos de referencia, diferentes entre ellos entran en contacto es normal que surjan discrepancias. Si además, garantizar las necesidades o los intereses de un@s es (o se percibe) incompatible con garantizar las de otr@s es cuando aparece el conflicto (no necesariamente violento).

A menudo cuando hay desconocimiento o conocimiento estereotipado de “el Otro”, es fácil responder a la preocupación por satisfacer nuestras necesidades activándose la sensación de amenaza, asociada a emociones como miedo, odio, ansiedad anticipada o susceptibilidad. Estos sentimientos fácilmente se proyectan hacia la persona, grupo, institución o país por la que nos sentimos amenazados, ya sea por motivos políticos, económico y/o afectivos.

Este proceso emocional se retroalimenta con uno de alteración de las percepciones personales, que nos lleva a ver al otro como un obstáculo para la satisfacción de nuestras necesidades. Entonces, pasamos de verlo como un adversario con intereses contrarios o incompatibles a quien debemos respetar, o considerarlo un enemigo a quien eliminar debido a nuestra falta de capacidad de sentir compasión, empatía o respeto hacia él. Ésto dependerá de las habilidades de paz que hayamos aprendido a desarrollar.

Al proceso emocional y de alteración de las percepciones se añade una dinámica de percepción grupal que agrava la imagen del “Otro” como enemigo (percepción del propio grupo más positiva de lo que realmente es, proyección de nuestras debilidades en el otro grupo; culpabilización del otro por lo que pasa; creencia de que en nuestro grupo tod@s pensamos y actuamos igual, etc.).

Todo ello desemboca en que perdemos el sentido común y adoptamos posiciones extremadamente rígidas frente al “Otro” que hacen muy difícil el diálogo. Este es el proceso de creación de la imagen del enemigo, que por el hecho de sentir que una persona o un grupo considerado diferente amenazan nuestras necesidades y valores, nos hace verlos de forma distorsionada creando una distancia cada vez mayor hasta llegar a deshumanizarlo. A partir de aquí es fácil utilizar la violencia sin remordimientos: discriminarlos, excluirlos, o incluso eliminarlos.

Deconstruir la imagen del enemigo¹ pasa por reconocer los procesos emocionales, perceptivos y grupales que refuerzan esa imagen deshumanizada, y promover la empatía y la focalización en los puntos en común.

Experiencia: En el taller “Los Muros”, los chicos y chicas experimentan, a través de la actividad “Muros Interiores”, la sensación de exclusión por motivos arbitrarios que no pueden controlar: Una persona que entra en el círculo debe responder a una pregunta sin fundamento (¿verdura o fruta? ¿espaguetis o macarrones?). De su respuesta dependerá su inclusión o exclusión del grupo de personas del círculo. A partir de aquí reflexionamos sobre cómo creamos muros internos, unos hacia las personas diferentes para preservar nuestros valores, identidad, privilegios, etc., otros hacia las personas/colectivos de las que perciben la exclusión por el impacto de ésta.

Seguidamente conectan, a través del juego de simulación “Muros Fronterizos”, cómo estas situaciones se hacen externas y macrosociales en los muros fronterizos cada vez más numerosos en el mundo.

Finalmente, el alumnado tiene la oportunidad de conversar con una persona que comparte su testimonio personal sobre las consecuencias de estos muros en las personas (estudiantes procedentes de un país dividido por muros - Méjico, Palestina, Marruecos...-, o representante de ONGs que dan apoyo a migrantes, por ejemplo).

Fuente:

<https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/TallerMURS.pdf>

¹ Ver VVAA (2006) “(Deconstruir) la imagen del enemigo”

<https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion013e.pdf>

Tratar los temas controvertidos en el aula, una herramienta para educar para la comprensión

El aumento de la diversidad, el incremento de la sensibilidad hacia temas identitarios, la facilidad de acceso a redes sociales o la multiplicación de fuentes de información poco rigurosas, hace que los y las jóvenes estén más expuestos a temas socialmente controvertidos. Sin embargo, este mayor acceso no necesariamente va acompañado de más criterio para hacer frente a estas cuestiones. Convencidas de la importancia de tratar temas políticos y sociales en el aula, y especialmente aquellos más controvertidos como escuela de diálogo y de aprendizaje de la diferencia, en l’Escola de Cultura de Pau decidimos iniciar un proyecto hace un par de años para impulsar el abordaje de temas controvertidos en el aula.²



Desde nuestra perspectiva, trabajar por la cohesión social y la prevención de la polarización pasa por educar en la controversia, y hacer de los temas socialmente controvertidos una

² Para más información, ver Caireta, Barbeito (2018) “Discrepancia Bienvenida! Guía pedagógica para el diálogo controvertido en el aula”

<https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/Discrepancia.pdf> (pronto en castellano).

oportunidad educativa, en vez de un problema. Los diálogos sobre temas controvertidos permiten desarrollar muchas habilidades necesarias para la convivencia en la pluralidad.

Se han definido los temas controvertidos como *"los que tienen un impacto político, social o personal y que despiertan sentimientos y/o tratan cuestiones de valor o de creencias"* (citado en Oxfam, 2006: 2). Y, precisamente porque tienen una dimensión política y social, y a la vez implican sentimientos fuertes, deben prepararse desde lo cognitivo y desde lo emocional-relacional.

Son muchas las reticencias y los miedos -legítimos- del profesorado para tratar temas controvertidos en el aula. La dificultad en sí para afrontar estos temas, la falta de tradición y de formación al respecto, ciertas prácticas educativas que no son propicias al pensamiento crítico, así como las dificultades del contexto, no facilitan su abordaje.

Sin embargo, los beneficios de educar en y para la controversia también son grandes y considerables: desarrollo de habilidades argumentativas, de escucha, de comprensión, de aprecio a la diversidad, de comprensión de la complejidad social, etc.

Tratar temas controvertidos no persigue ni llegar a un consenso, ni conseguir que las otras personas piensen como yo, ni ser una negociación, ni juzgar quién tiene la razón: Aunque a menudo se asocia la controversia al debate (entendido como aquella conversación con argumentaciones diferentes, a menudo percibidas como opuestas, con intención de reafirmar el propio posicionamiento y convencer a la otra parte -estructura competitiva-), tiene sentido priorizar el diálogo, que pone el énfasis en reconocer la legitimidad de las opiniones del Otro, la empatía y la predisposición a enriquecer mi opinión con las aportaciones de este Otro (estructura cooperativa).

Dialogar con el objetivo de comprender y acercarse al Otro requiere la predisposición a cuestionar las propias creencias, así como el aprecio a las opiniones distintas a las propias.

Antes de plantear sesiones de diálogo, es necesario haber trabajado, previamente, la escucha, la estima hacia las personas del grupo, la aceptación a la diferencia, etc.

También es relevante cuestionar - como profesor/a y como alumno/a - cuáles son los sesgos que condicionan nuestras percepciones y opiniones. Algunos de los sesgos que más determinan nuestros puntos de vista son el sesgo de confirmación (la tendencia a poner mayor atención a lo que ya pensábamos de entrada), el sesgo de realismo naif (la tendencia a creer que nuestra visión del mundo es objetiva, mientras que las personas que opinan diferente están mal informadas o manipuladas), el efecto de arrastre (la tendencia a dejarse influenciar por lo que dice la mayoría), o el sesgo de falso consenso (la tendencia a sobreestimar cuánta gente comparte nuestras propias opiniones, pensando que despierta un consenso mayor al que es realmente).

Además de preparar al grupo antes de iniciar un diálogo, existen otras formas de conseguir que el proceso de diálogo sea contenido y constructivo: algunas de ellas pasan por dedicar esfuerzos a consensuar y revisar normas, por elegir bien la metodología (si el grupo se está iniciando, es mejor que no hablen desde su opinión personal sino desde roles, y con actividades más pautadas), y por anticipar los posibles riesgos de una actividad (por ejemplo ¿cómo reaccionar si alguien hace un comentario racista?). También es recomendable para minimizar disconformidades, tratar temas controvertidos desde una opción de centro, y ser muy transparentes con las familias, explicitando los objetivos pedagógicos del diálogo controvertido.



La **Escola de Cultura de Pau** se creó en 1999 con el propósito de trabajar por la cultura de paz, los derechos humanos, el análisis de conflictos y de los procesos de paz, la educación para la paz, el desarme y la prevención de los conflictos armados.

Los objetivos de l'Escola de Cultura de Pau son:

- Promover la comprensión y la práctica de la cultura de paz.
- Investigar e intervenir en temáticas relacionadas con los conflictos, los procesos de paz, la dimensión de género en la construcción de paz y la educación para la paz.
- Formar personas para que sean capaces de difundir el mensaje y la práctica de la cultura de paz.

La ECP ofrece un Banco de Recursos de actividades didácticas y algunas guías didácticas sobre temas vinculados a la educación para la paz, la educación en el conflicto, la educación intercultural y la educación para comprender el mundo.

https://escolapau.uab.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=600&Itemid=133&lang=es

Experiencia 3. **Conoce, Educa, Protege,... ACTÚA**



La **Liga Española de la Educación y la Cultura Popular (LEACP)** es una ONG independiente y laica, declarada de utilidad pública formada por una red de personas voluntarias y profesionales de la educación que trabajan por una sociedad más solidaria, laica y participativa a través de una educación cívica basada en valores democráticos y en los Derechos Humanos.



Raquel Cazorla Canales. Licenciada en Pedagogía y Experta Universitaria en Intervención con niños y adolescentes con trastornos de conducta. Ha desarrollado su trayectoria profesional como orientadora socioeducativa de menores y familias en situación de vulnerabilidad. Actualmente es técnica de Educación del Área de Infancia y Familia de la LEACP.

Resumen

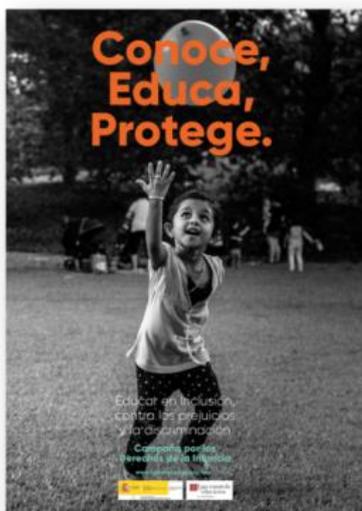
La Liga de la Educación promueve la divulgación y la sensibilización sobre los Derechos de la Infancia, la Niñez y la Adolescencia para contribuir a la mejora del clima del aula y favorecer el establecimiento de relaciones más positivas entre el alumnado, puesto que fomenta actitudes de tolerancia, respeto, aceptación y valoración de la diversidad como elemento enriquecedor. Para ello, el año 2018 puso en marcha el programa **ACTÚA**.

Palabras clave

Rumores, convivencia, migraciones, comunicación, actitud crítica, sensibilización.

Introducción

La mejora de la calidad de vida de las y los menores, la configuración de los centros educativos como centros seguros en los que éstas y éstos se sientan protegidos, y la defensa y divulgación de los **Derechos de la Infancia, la Niñez y la Adolescencia**, se han constituido como prioridades en la intervención socioeducativa que las y los profesionales y el personal voluntario de la Liga de la Educación realizan día a día con menores desde hace más de quince años. Nuestra experiencia gestionando catorce Escuelas Infantiles y realizando programas de Apoyo a la Escuela Pública, nos ha demostrado que trabajar los Derechos de la Infancia, la Niñez y la Adolescencia con las y los menores, promoviendo la divulgación y la sensibilización sobre sus derechos, contribuye a mejorar el clima del aula y favorecer el establecimiento de relaciones más positivas entre el alumnado, puesto que fomenta actitudes de tolerancia, respeto, aceptación y valoración de la diversidad como elemento enriquecedor.



Dar a conocer a las y los menores cuáles son sus derechos, fomenta su capacidad y sentido crítico y contribuye al empoderamiento de las y los

menores a la hora de divulgar, pero también de defender sus derechos en caso de que se cometa una vulneración en ellas/os mismas/os o en otras compañeras o compañeros. Cuando las y los menores conocen sus derechos, pero sobre todo, cuando llegan a comprender por qué tienen unos derechos específicos, distintos a los de las personas adultas, y se le invita a la reflexión sobre su aplicación en los distintos estados, ciudades, centros educativos... las y los menores experimentan una mayor implicación en la defensa de los mismos, se desarrolla su pensamiento crítico y mejora su capacidad para denunciar las situaciones de injusticia o desigualdad.

Creemos en la transversalidad educativa como el mejor modo de trabajar los Derechos de la Infancia, la Niñez y la Adolescencia, incluyendo a éstos no solo en el currículo, sino también en la cultura escolar y en todos los actores y actrices que forman parte de ella. ¿Por qué reducir la oportunidad de trabajar estos contenidos a un único día en todo el curso, cuando puede servirnos como contenido sobre el que vertebrar nuestra práctica educativa en el día a día? Los Derechos de las y los menores se pueden y se deben incluir en los documentos institucionales, en las programaciones de aula e incluso en los planes de acción tutorial, sirviendo como inspiración en la elaboración de los proyectos educativos de centro.

Con este propósito, el año 2018 pusimos en marcha un programa llamado **ACTÚA**, financiado con el 0.7% del IRPF del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, que a través de cuatro campañas pretende servir de apoyo y guía al profesorado para realizar esta labor de sensibilización sobre los Derechos de la Infancia, la Niñez y la Adolescencia. A través de este artículo queremos daros a conocer esta herramienta que busca facilitar el trabajo del profesorado a la vez que vislumbrar nuevas formas de abordar

contenidos relativos al fomento de la igualdad, la solidaridad o el buen trato entre iguales.

¿Qué es el programa ACTÚA?

El programa ACTÚA es una Campaña por los Derechos de la Infancia, la Niñez y la Adolescencia, con una triple finalidad:

- **Dar a conocer los Derechos de la Infancia, la Niñez y la Adolescencia** (cuáles son, cuántos son y por qué son específicos para las y los menores y distintos a los de las personas adultas)... **CONOCE**.
- **Despertar el interés y fomentar el compromiso** tanto del profesorado, como del alumnado y de la comunidad educativa en general... **EDUCA**.
- **Desarrollar la capacidad de observar, defender y denunciar los casos de vulneración de estos derechos...** **PROTEGE**.

¿Por qué este programa?

Hay una serie de hechos que nos han motivado a elaborar este programa, como son:

- el desconocimiento generalizado que existe sobre los Derechos de la Infancia, la Niñez y la Adolescencia, y sobre el modo en que pueden trabajarse desde dentro del aula y de los centros,
- las reticencias que encontramos en las y los profesionales de la educación a trabajar en materia de Derechos, fruto quizá de la falta de información sobre la aplicación práctica que estos contenidos pueden tener en el aula o en el centro, y de la mejora que esto produce en la convivencia y cohesión del alumnado, y
- como consecuencia de las dos anteriores, su escasa presencia en los documentos de centro: PCC, PEC, RRI, PGA.

¿Cómo ponerlo en marcha?

El programa ACTÚA está pensado para facilitar la labor de los centros educativos en su afán de

contribuir al desarrollo integral de las y los menores. Su intención es la mejora de la convivencia y la cohesión del alumnado, tomando al profesorado como protagonista, entendiéndolo como promotor del cambio y pieza clave en la construcción de una ciudadanía más solidaria y cívica.



Para ello, hemos lanzado campañas en torno a cuatro temas de actualidad, que constituyen los retos a los que se enfrentan actualmente los centros escolares y la sociedad en general. Los retos a los que nos referimos son:

- **Derechos de la Infancia, la Niñez y la Adolescencia.**
- **Prevención de la Violencia de Género desde los Centros Escolares.**
- **Convivencia Intercultural.**
- **Prevención del Acoso Escolar / Ciberacoso.**

Las campañas se componen de:

- Cartelería y pegatinas
- Recursos pedagógicos (dossiers y guía de recursos)
- Video-Campañas (spots)



Además de las cuatro campañas, el programa se complementa con una Guía de Recursos en la que proporcionamos sugerencias sobre cómo abordar cada uno de los derechos de la infancia desde el aula y los centros.



Para facilitar el acceso a este material y la utilización de la guía, los recursos se clasifican según el derecho concreto que se desee trabajar. La Convención de Derechos del Niño consta de 54 artículos, que hacen referencia a los 7 derechos de la Infancia, la Niñez y la Adolescencia que incluimos en la guía:

1. **Derecho a la Identidad**
2. **Derecho a la Familia**
3. **Derecho a la No Discriminación**
4. **Derecho a la Salud y la Protección**
5. **Derecho a la Educación**
6. **Derecho a la Participación**
7. **Derecho al Juego**

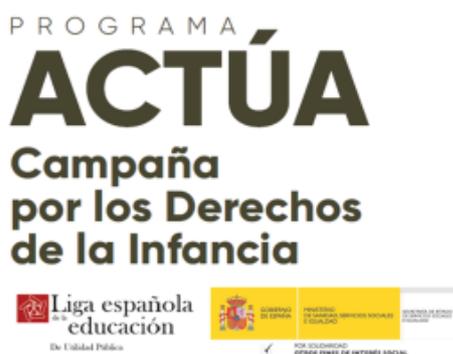
Para cada uno de ellos hemos seleccionado aquellos materiales que, consideramos, pueden facilitar la labor docente. Las nuevas tecnologías han puesto al alcance del profesorado una multitud de materiales, metodologías, herramientas, contenidos, etc., que pueden servir de recursos en la práctica docente. La **Guía de Recursos** engloba todas aquellas propuestas didácticas que encontramos en Internet y las aglutina según el *Derecho de la Infancia, la Niñez y la Adolescencia* que queramos trabajar catalogándolas según la naturaleza del recurso al que se refiera.

De cada recurso se especifica, además, la etapa educativa para la que está indicado y se facilita el enlace o la dirección web donde encontrarlo.

¿Dónde se encuentra el material?

Todo este material lo podéis encontrar en la **página web de la Liga de la Educación** en el siguiente link:

<http://ligaeducacion.org/cep/>



Experiencia 4. **Stop rumores: construyendo convivencia**

Ángel Madero Arias
Federación Andalucía Acoge



Ángel Madero Arias. Diplomado en Ciencias de la Educación, está Habilitado como Educador Social por el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Social de Andalucía (colegiado nº227). Coach Profesional Certificado por la Universidad de Córdoba y por ASESCO con nº10697. Coordinador de la Agencia Stop Rumores desde su creación en 2014. Ampliar referencias [PINCHA AQUÍ](#).

Contacto: stoprumores@acoge.org

Resumen

Partiendo de la necesidad de descubrir y anular todos los rumores que inciden en la percepción de quienes son diferentes, se narra la forma de trabajo y las técnicas empleadas para desterrar en la juventud estas falsas noticias que tanto dañan la convivencia.

Palabras clave

Derechos de la infancia, rumores, convivencia, migraciones, comunicación, pensamiento crítico, educación en valores, interculturalidad, ciudadanía, prevención de violencia de género.

Introducción

La formación de una ciudadanía crítica e informada pasa por procesos de aprendizaje en los que los centros educativos son elementos clave en el presente y sobre todo en el futuro. Estrategias como Stop Rumores son una herramienta más a utilizar en ese proceso y que puede ser utilizada de manera transversal dentro del currículo educativo.

Desde hace ya unos años en el ámbito del trabajo comunitario y la sensibilización se vio la necesidad de establecer estrategias específicas para hacer frente a la desinformación que se daba con relación a la convivencia y las migraciones. Los rumores que se lanzaban contra la población migrante tenían una pronta aceptación por gran parte de la población en general, basado en el desconocimiento y la necesidad de buscar explicaciones sencillas a situaciones complejas que requerían de sentido crítico y acceso a información de calidad.

Para poder desmontar los rumores es imprescindible contar con buena información y una formación adecuada para el análisis crítico de la información y la comunicación interpersonal: datos objetivos que desmonten las informaciones falsas que perjudican a un sector de la población y un entrenamiento para dialogar de forma constructiva con aquellas personas que difunden los prejuicios que queremos combatir. En cualquier momento de la vida es posible, y necesario, realizar ese proceso de aprendizaje, pero parece lógico que sea en la etapa de formación inicial en la que se ponga especial atención para conseguir una ciudadanía formada e informada. Por lo que el trabajo que se realiza desde los centros escolares es fundamental.

En ocasiones es complicado encontrar datos objetivos y fiables para combatir las informaciones falsas. En muchos casos, los datos estadísticos que publican los organismos oficiales están obsoletos, porque su sistematización es excesivamente lenta y al momento de su publicación ya ha cambiado la

realidad. Por otra parte, es difícil saber dónde encontrar los datos y cómo interpretarlos, por lo que es necesario acudir a organizaciones expertas que nos brinden una información veraz.

Conscientes de estas dificultades, diversas administraciones públicas y entidades sociales han puesto en marcha las llamadas “estrategias antirrumores”, las cuales tienen como objetivo formar a “agentes antirrumor”: hombres y mujeres que, convencidos de que es necesario construir una sociedad en la que no prime el miedo entre vecin@s, aceptan el reto de desmontar rumores en su vida cotidiana. Para facilitar esta tarea, algunas de ellas ponen a disposición de la ciudadanía recursos de fácil acceso donde se pueden encontrar tanto datos objetivos y actualizados sobre la realidad migratoria como consejos para interactuar de forma positiva con las personas que están convencidas de la veracidad de una información falsa.

Son muchas las estrategias que ya están en marcha, algunas funcionando de manera más o menos coordinada, otras actuando de manera autónoma. Sin embargo, aún hacen falta muchas más, ya que la base del éxito de este tipo de estrategias radica en la participación y en la difusión por toda la sociedad.

AGENCIA



STOP RUMORES

Entre esas estrategias se encuentra la [Agencia Stop Rumores](#) que comenzó a gestarse en 2013, es la primera iniciativa de este tipo a nivel andaluz. Se trata de una estrategia de impacto comunicativo y social, que tiene como objetivo

luchar, de forma sostenida en el tiempo, contra los rumores y estereotipos negativos que dificultan la convivencia en la diversidad en Andalucía, Melilla y Ceuta. La [Federación Andalucía Acoge](#) impulsa esta agencia con la intención de que se sumen a la misma asociaciones, entidades y particulares (profesionales, ciudadanía, periodistas...) que generen sinergias, promoviendo una ciudadanía activa, formada e informada para combatir rumores.

En la actualidad son casi [230 entidades las que se han sumado](#) a la Agencia Stop Rumores. Entre ellas hay administraciones, entidades sociales, empresas y más de 30 centros educativos.

Nuestra estrategia se desarrolla tanto de manera online como offline, ambos espacios se retroalimentan, pero comparten un mismo mensaje: **no dar nunca un rumor como cierto y generar ciudadanía crítica formada e informada.**

Acciones online

Tanto en la página web (www.stoprumores.com) como en las distintas redes sociales que usamos mantenemos la misma idea principal apoyada con un enfoque sencillo y directo en el mensaje. Por un lado, ponemos en valor las distintas acciones por parte de la Agencia, así como también las acciones y novedades que se vayan generando con relación a convivencia, diversidad, contranarrativas, discurso de odio y desmontar prejuicios. Es fundamental la generación de recursos audiovisuales que permitan ser compartidos con facilidad, generando un contradiscurso en los espacios donde se difundan los rumores.

En la actualidad tenemos más de quince rumores desmontados en nuestra web, además de [múltiples recursos](#) a los que se pueden acceder de manera abierta para ser usados. Aquí se pueden ver algunas de las infografías realizadas para desmontar los rumores:



(PINCHA SOBRE LA IMAGEN PARA ACCEDER A LA INFOGRAFÍA)

Acciones offline. Capacitaciones como Agentes Antirumor

Trabajamos desde una metodología vivencial que contempla el aprendizaje socio afectivo a través de dinámicas con las personas participantes. La cercanía y la confianza durante estos encuentros son fundamentales para conseguir el impacto deseado y la implicación de las personas participantes a la Agencia.

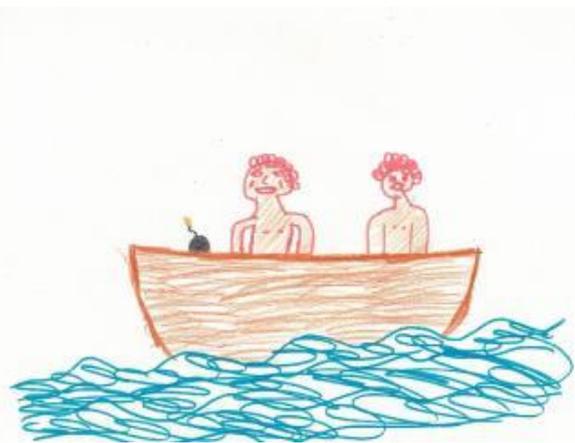
En el caso de los centros educativos, hemos tenido diferentes experiencias en las formaciones de Agentes Antirumores, podemos señalar los formatos más habituales:

Charlas puntuales que persiguen que los chicos y chicas tomen conciencia de cómo nos afectan los rumores y la necesidad de tener una actitud crítica ante la información que recibimos. Una herramienta muy sencilla que utilizamos es pedir al comienzo de la clase que hagan un dibujo sobre la migración, la mayoría hacen dibujos relacionados con pateras o con vallas. Cuando le trasladamos que apenas un 12 % de la inmigración que accede al país lo hace por esos medios y que más de la mitad continúa su camino hacia otros puntos de Europa o son expulsados, su sorpresa nos ayuda a trabajar los contenidos.

Unidades Didácticas que persiguen reforzar los procesos de toma de conciencia y aprendizaje de la realidad migratoria y la gestión de la diversidad en nuestra sociedad. Para este trabajo es fundamental la implicación del profesorado, el cual también recibe las capacitaciones para tomar conciencia de que los y las profesionales no estamos libres de usar estereotipos a la hora de relacionarnos.

Actividades desarrolladas con los materiales de Stop Rumores; tenemos la suerte de que profesionales de toda España han estado usando los diferentes materiales que se pueden descargar desde la web para trabajar diferentes elementos en sus aulas. Algunos ejemplos son; el trabajo realizado desde el [CEIP Carlos V de La Línea](#) (Cádiz)

donde elaboraron unos vídeos con alumnado de 4 de primaria para concienciar a sus compañeros, compañeras y familias. El trabajo realizado desde la [Comunidad de Aprendizaje “Entre Culturas”](#) (Hellín, Albacete) donde desarrollaron un proyecto titulado “Somos más contra el racismo” y usaron nuestros materiales para realizar acciones de sensibilización en su comunidad educativa. El trabajo realizado desde el IES Arrigorriaga BHI donde se desarrolló una actividad [desde la clase de Lengua y Literatura](#) para trabajar los textos argumentativos, utilizando el desmontaje de los rumores. El trabajo realizado desde el IES Castro Alobre de Vilagarcía de Arousa, donde trabajaron con los materiales de Stop Rumores y [el propio alumnado generó piezas audiovisuales.](#)



Creación de Espacios Libres de Rumores.

Realizamos un mapeo inicial de los espacios en los que trabajamos o colaboramos estratégicamente desde las diferentes entidades Acoge, aquellos que firman un compromiso pasan por una capacitación en profundidad (el proceso dura tres meses), al menos el 80% del personal que desarrolla su labor en el espacio (sea contratado o voluntario) y reciben el acompañamiento de las personas de la Agencia para convertir sus espacios de trabajo en Espacios Libres de Rumores. Actualmente hay más de una treintena constituidos por toda Andalucía, Ceuta y Melilla, van desde Centros de Servicios Sociales, hasta el Decanato de la Facultad de

Ciencias de la Comunicación en Málaga. Hay que señalar que cinco de ellos son Asociaciones de madres y padres (AMPAS) y todas ellas tienen como intención ampliar el trabajo a toda la comunidad educativa.



Estamos viviendo tiempos convulsos donde nos jugamos el tipo de sociedad en la que vamos a vivir en las próximas décadas, la labor docente es crucial, pero no suficiente, la labor de las entidades sociales es fundamental, pero no suficiente, la labor de las administraciones es básica, pero no suficiente. Sólo con un trabajo coordinado desde los diferentes ámbitos podemos afrontar este reto. Se trata de que cada cual aportemos nuestra parte.

SÍGUENOS!!

Facebook: www.facebook.com/stoprumores

Twitter: <https://twitter.com/stoprumores>

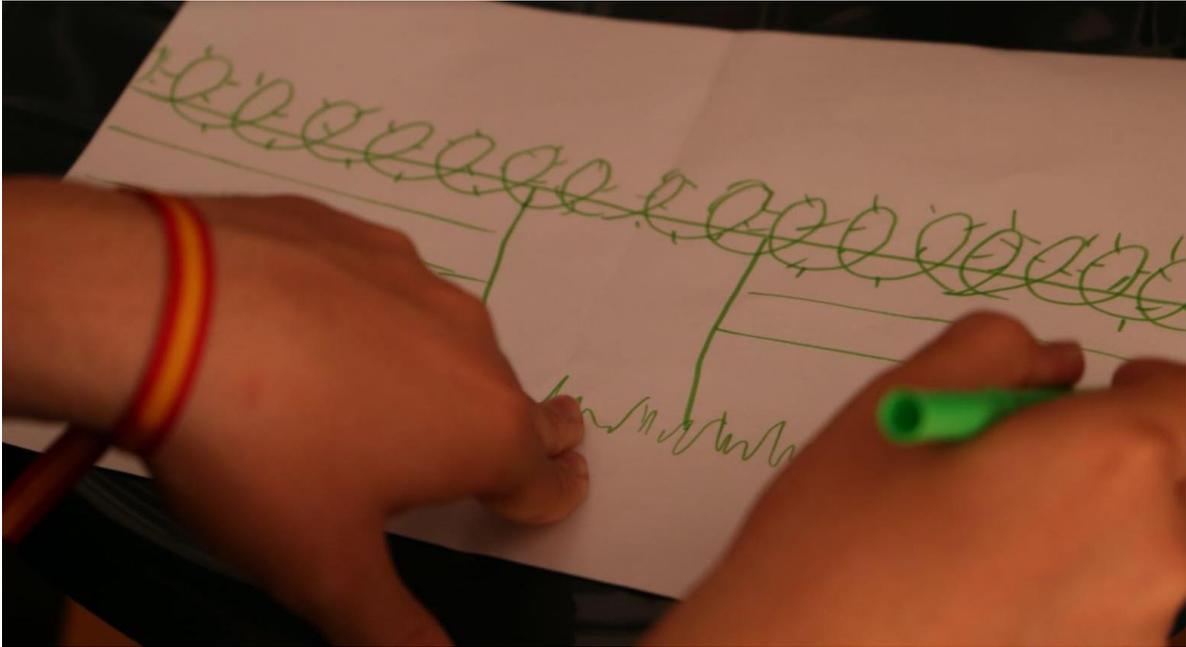
Youtube:

<https://www.youtube.com/user/StopRumores>

Instagram: [instagram.com/stoprumores](https://www.instagram.com/stoprumores)

Issuu: <https://issuu.com/stoprumores>





Jesús Díaz Cruzado
jesus.diaz@acoge.org
www.acoge.org
 (+34) 954 900 773 / 670 781 051

"Toda persona tiene derecho a circular libremente"
 (art. 13 Declaración Universal de los Derechos Humanos)

 Antes de imprimir este mensaje, piensa bien si es necesario hacerlo. El medio ambiente es cosa de todos.

Todos los datos personales utilizados en este envío han sido indicados en nuestros ficheros de datos personales y cuyo responsable de seguridad es FEDERACIÓN ANDALUCÍA ACOGE, quedando sometidos a las garantías establecidas en la L.O.P.D (Ley 15/1999) y normativa de desarrollo. La FEDERACIÓN ANDALUCÍA ACOGE le informa de la posibilidad de ejercer conforme a dicha normativa, los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición dirigiendo un escrito a la siguiente dirección: C/ CABEZA DEL REY DON PEDRO, 9, BAJO, 41004, SEVILLA.
 Si no desea recibir más e-mails, devuélvanos este mensaje indicándolo en el asunto.

Visibiliza la situación de las personas refugiadas ¡ÚNETE!
www.cincomillonesdepasos.org



Entrevista

Entrevista a...

PROACTIVA OPEN ARMS



Contacto: <https://www.openarms.es/es/contactanos>



Pau Pérez García es ingeniero técnico química e industrial de formación. Tras trabajar durante un tiempo en una empresa química de Barcelona, supuestamente en el trabajo de su vida (vestido con traje, buen sueldo, coche de empresa, viajes,...) se dio cuenta que este trabajo no le llenaba. Siempre había querido hacer voluntariado de cooperación, así que dejó la empresa y se fue al Caribe, Cuba y Haití, donde estuvo dos meses montando con unos amigos una ONG llamada Endavant. Así se introdujo en el mundo de las ONG. Al volver de Haití necesitaba trabajar y optó por buscar trabajo en una ONG, cosa bastante más compleja que encontrar un trabajo "normal", según Pau. Al poco, sin embargo, consigue una entrevista en Proactiva OPEN ARMS (OA) y aquí desarrolla una importante labor en tierra como es coordinador de las personas voluntarias y de eventos, juntamente con otras colaboradoras.

Entre sus responsabilidades está la coordinación de las sesiones de sensibilización que, entre otros lugares y dirigidas a otros públicos, se llevan a cabo en escuelas e institutos sobre la labor de OA, la situación en el mediterráneo y contra los prejuicios hacia las personas migrantes.

El mismo día y a la misma hora que Convives realiza esta entrevista, Óscar Camps, fundador y director de OA, estaba en un acto de reconocimiento a la labor de esta ONG.

¿Qué es PROACTIVA OPEN ARMS?

Proactiva Open Arms (OA), es una ONG sin ánimo de lucro que se dedica al rescate y salvamento marítimo de personas en el Mediterráneo. No nos gusta hablar de refugiadas ni emigrantes, ya que en algunos casos lo son y en otros no, pero siempre son personas.

Oscar Camps siempre dice “en el mar hay dos tipos de personas: navegantes y naufragos, no hay ningún otro tipo de personas, y los naufragos están en peligro por lo que hay que rescatarlos y punto”. Aunque se puede profundizar y entrar en matices, pero OA básicamente se dedica a esto.

*No nos gusta hablar de personas refugiadas ni emigrantes, ya que en algunos casos lo son y en otros no, pero **siempre son personas.***

Siempre decimos que somos una respuesta ciudadana. La mayoría de cooperantes de OA no somos activistas de largo recorrido que siempre hayamos estado involucradas en movimientos sociales o trabajando en Cruz Roja o en alguna ONG. Somos personas normales, mayoritariamente socorristas, porque, de hecho, todo empezó con grupo de socorristas que viendo como miles de personas morían ahogadas en el mismo mar Mediterráneo donde nos bañamos en verano y la inacción de los gobiernos europeos decidieron actuar.

OA da una imagen de ser muy grande, ya que tiene mucha presencia en los medios de comunicación, pero en realidad tenemos un despacho, éste en el que estamos, y dos barcos. Todas las personas de OA hacen de todo, yo coordino las actividades de sensibilización, pero si se ha de cargar el barco lo cargo o voy hacer las compras necesarias antes de salir a una misión, lo que sea, todas hacemos de todo.



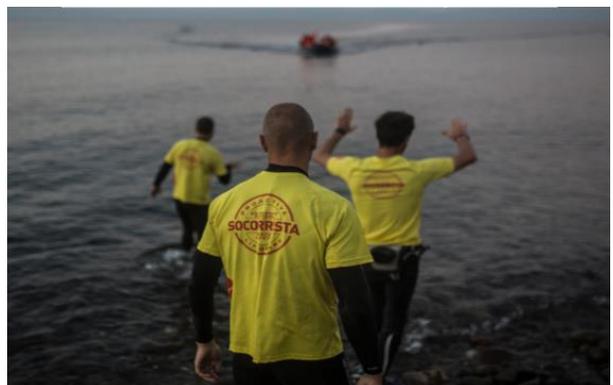
Open Arms es miembro de la International Maritime Rescue Federation, siendo actualmente los únicos “full members” del Estado español.

<http://international-maritime-rescue.org/about-us/our-mission>



Así, ¿cuál es el origen de OA?

OA nace de la mano de Oscar Camps, socorrista de toda la vida, a quien un día cenando en su casa, en noviembre del 2015, su hija de pocos años le dice “papá si tu eres socorrista cómo puede ser que un niño muera en la playa?”. Ella se refería a Ailan, el niño que murió en las costas griegas. Óscar pensó que su hija tenía razón y con sus ahorros y cuatro colegas socorristas fueron a Lesbos a socorrer a la gente en la playa, porque en aquel momento la gente llegaba a la playa o a una distancia muy pequeña de ésta, pero muchas personas no sabían nadar y morían a 20 metros de la playa.



Llegaron con unos neoprenos y cuatro aletas, trabajaron a destajo. Como Oscar tenía una empresa de socorrismo en Badalona, y tenía cierto material, al mes de estar en Lesbos hizo que les enviaran dos motos acuáticas.



El 28 de octubre de 2015 se produjo un naufragio a 2 millas de la costa de Lesbos de un barco de madera (no inflable como muchos de ellos) con 400 personas dentro, y Oscar, Gerard y dos más eran las únicas personas que estaban allí para rescatar, a parte de pescadores griegos. No había ninguna autoridad europea ni guardacostas. Nadie. Aquel día murieron 150 personas, familias enteras. Óscar y Gerard quedaron traumatizados. A pesar de estar trabajando 20 horas seguidas, no pudieron rescatarlas a todas. Además se dieron cuenta que lo que estaban viviendo en Lesbos era una pequeña parte de lo que pasaba en alta mar. Esto les llevó a plantearse la necesidad de disponer de un barco: el Astral. Con él pudimos salvar 15.000 vidas en los primeros 4 meses de operación (2016). Después llegó el Golfo Azzuro, un pesquero reconvertido en barco medicalizado con el que en 2017 pudimos salvar 6000 vidas. Finalmente, en 2017, llega el Open Arms, que puede albergar hasta 400 personas.



El naufragio al que me he referido tuvo lugar al mismo tiempo que “el pacto de la vergüenza”, que es como nos referimos al pacto entre la UE y Turquía: en lugar de movilizar a la flota naval, guardacostas, policías para rescatar a la gente que llegaba, la UE pagó a Turquía 6000 millones de euros para que vigilasen sus costas. ¿Qué sucedió? que se cambiaron las rutas y en lugar de Grecia y Turquía se empezó a salir por Libia e Italia. Con nuestros barcos fuimos a la costa de Libia a esperar a la gente que podía quedarse en alta mar

sin gasolina. Con el Astral pudimos salvar 15.000 vidas en los primeros 4 meses de operación (2016). Desde septiembre de 2015 a agosto de 2018 hemos podido rescatar a 59.395 personas.

59.395

**NO SON SOLO NÚMEROS,
SON HISTORIAS, VIDAS Y PERSONAS RESCATADAS.**

Cuando estáis en pleno rescate, ¿qué es lo que se vive?

Para ser honesto os he de decir que yo no he estado en ningún rescate. En el barco solo van profesionales marinos. Como yo soy ingeniero, no soy socorrista ni marino, no puedo participar en los rescates. Sin embargo, quienes han ido me han contado que lo que más les sorprende es el contacto con otras personas, que son personas no números, personas que viene muchas veces torturadas, el 95% de las mujeres han sido violadas, algunas de ellas embarazadas y en algunos casos han tenido el parto a bordo y rechazan al hijo o hija porque es el resultado de una violación. Muchas mujeres tienen sus caras quemadas o desfiguradas de las palizas que les han dado o por las quemaduras químicas, porque la gasolina que les han dado, mezclada con el agua del mar, da lugar a un líquido que si toca la piel produce quemaduras horribles.

Comentan que los olores son espantosos. En muchas embarcaciones hay cadáveres a bordo con los que conviven varios días a la deriva. Los vómitos y todos los fluidos corporales se mezclan. No tienen comida ni bebida, están en medio del mar en una lancha inflable, abrasadas por el sol,... quizás hayan tenido que tirar algún cadáver por la borda...

La gente está muy afectada.

Y cuando les rescatáis se encuentran con que ningún puerto los acoge...

Cuando suben a bordo están muy contentas, porque no las devolveremos a Libia. Piensan que ya están al final del camino y aunque intentamos conectarlas con la realidad que se van a encontrar ellas intentan animarnos diciéndonos: “bueno pero aquí no nos van a perseguir, ¿no?, no nos disparan, no nos violarán, ¿no?”. Pues estamos contentas.

Intentamos tratarlas como seres humanos, empatizar y mostrarles mucho cariño. Hay personas que vienen de Senegal o Eritrea, lugares distintos y que no se entienden entre ellas. Cuando les explicamos que estamos buscando un puerto, pero que no nos dejan desembarcar, flipan. Muchas no tienen ni idea de donde estamos, se piensan que estamos llegando a Europa y cuando les enseñamos en un mapa que estamos a dos horas de Libia en barco dicen “ostia, todavía estamos aquí y nos quedan más de cinco días hasta España”.

Intentamos irles avanzando como será la realidad que seguramente se encontrarán cuando lleguen aquí: que les tendrán 60 días en un CIE y que saldrán con una mano detrás y otra delante, que no tendrán permiso de trabajo, que pueden pedir asilo, pero para que se lo concedan pueden pasar años,... toda una serie de cosas que ya no dependen de OA. Les dejaremos en un puerto y allí serán otras entidades, organizaciones y administraciones quienes se harán cargo de ellas y les vamos avanzando que sus sueños de lo que es Europa distan mucho de la realidad.

Procuramos no establecer vínculos porque al cabo de unas horas o unos días no les volveremos a ver y somos conscientes de que esas personas pueden acabar viviendo en la calle, o del top manta, o trabajando en un invernadero cobrando una miseria.

Y, ¿qué nos puedes decir de las mafias? ¿Cómo llega esta gente hasta el mar? ¿Qué se puede hacer?

La UE está llevando a cabo una política de externalización de fronteras: ahora la frontera ya no está en España o en Italia sino que la han desplazado a Marruecos, a Turquía o a Libia para que se encarguen otros países de frenar el flujo migratorio. ¿Qué comporta esto? Pues que tú pagas una gran cantidad de dinero a estos países, pero no te encargas de que estos países cumplan los derechos humanos. Les pagas y te lavas las manos. Hay una expresión en inglés que dice “si tú pagas deberías ser responsable de lo que pasa”.

Respecto a las mafias, en estos momentos están en completo “compadreo” con las autoridades libias. Libia no es un estado al uso, es un estado fallido en el que tres o cuatro milicias luchan entre ellas para ostentar el poder y la UE ha determinado pagar a una de ellas para que compren barcos y armas y formen a los hombres para controlar la salida de las personas migrantes. Pueden pasar meses en Libia después de viajar desde Ghana, Senegal, Eritrea... En Libia les detienen y les llevan a centros de detención y les hacen trabajar forzosamente hasta que consiguen el dinero suficiente para continuar el viaje. Parece ser que la policía, guardacostas y mafias están estrechamente relacionados. Fuerzan a las personas que están en los centros a llamar a sus familias en los países de origen mientras les apuntan con una pistola para que les pidan más dinero y que lo envíen a Libia. Cuando reciben el dinero les dejan en libertad y buscan a otra persona o a quien han liberado la vuelven a detener.

Libia es un infierno y la UE lo sabe, lo que pasa es que piensan que si dejan morir a unas cuantas personas las otras no vendrán. Pero esto se ha demostrado que no es así porque si en tu país te violan, te torturan, te extorsionan y te va la vida, te arriesgas a partir.

¿Qué opina OA de que sean las ONG las que tengan que realizar estos rescates?

Nos gustaría mucho no tener que hacer este trabajo, no es un trabajo que deban realizarlo personas voluntarias sino las autoridades europeas pero que han decidido deliberadamente no hacerlos aunque saben cual es la realidad. Se trata de una decisión totalmente consciente, con conocimiento de causa. Por eso la ciudadanía se ha visto obligada a actuar y no dejar morir estas personas.

Nos parece un desastre humanitario, la UE se ha "pasado por el forro" todas las convenciones internacionales, los derechos humanos...

Y, ¿qué sentís cuando os acusan de hacer cosas ilegales?

En una ocasión en Italia nos acusaron de favorecer el tráfico ilegal de personas. Estas acusaciones nos parecen una estupidez. No solo las autoridades no hacen su trabajo, que es evitar que muera una persona por el simple hecho de estar huyendo, si no que nos criminalizan y nos impiden hacer el trabajo que ellas no hacen.

Nos has hablado de los tres barcos de OA aunque en estos momentos hay uno que acapara especialmente nuestra atención por su situación. ¿Qué ocurre con el Open Arms?

El Open Arms está en el puerto de Barcelona, bloqueado por el gobierno español. La razón que alega es el cierre de los puertos de Italia y Malta. La resolución bloquea al Open Arms hasta que haya un acuerdo con las autoridades de las zonas de salvamento (Italia y Malta) para el desembarco de las personas rescatadas. Se han tomado decisiones políticas al margen de los derechos humanos y en contra de las convenciones internacionales. Hemos alegado que vamos en misión de observación y denuncia y que solo en caso de cruzarnos con una embarcación a la deriva

realizaríamos un rescate. Eso implicaría que el OA tendría que viajar 4 o 5 días hasta España porque es un buque de bandera española y el gobierno sostiene que eso pondría en riesgo a las personas rescatadas... Es totalmente absurdo: es mejor que mueran en medio del mar a que se maren en nuestro barco.

Con el Astral sí que podríamos salir porque es otro tipo de barco, un velero de lujo reconvertido en un barco de rescate. Por decirlo de algún modo tiene otro tipo de "matricula" y no necesita un despacho para zarpar. Pero en invierno no se puede salir con el Astral ya que no se puede navegar con gente en cubierta.

Lo que hacemos es recoger a la gente con las lanchas, ponerlas provisionalmente en el Astral para transferirla a barcos más grandes que la lleve a la costa. No podemos recoger gente en alta mar y llevarla con el Astral a la costa porque es peligroso y más en invierno con el oleaje que hay, por eso está ahora parado y no puede salir.

El mar Mediterraneo está militarizado, es el mar más controlado del mundo: hay satélites, barcos, aviones... La UE sabe en todo momento lo que pasa y sabe que está muriendo gente. En este tiempo que hemos estado sin navegar han muerto 3.000 personas, bueno, seguramente muchas más, porque 3.000 son los cadáveres que han encontrado.



Aunque OA se dedica al rescate y salvamento marítimo, sabemos que realiza paralelamente otras funciones. ¿Nos puedes hablar de ellas?

Básicamente en OA hacemos tres cosas: rescatamos, comunicamos y sensibilizamos.

La comunicación es un aspecto fundamental porque en medio del mar no hay nadie y si no hay una ONG como OA o Sea watch, no hay quien explique lo que esta pasando allá; por eso es importante estar y “proteger por presencia”. Esto significa que siempre llevamos periodistas en todas las salidas que hacemos, como mínimo 2 y cuando hacemos un rescate con lanchas pequeñas en cada lancha va un periodista. Esto nos ha salvado en más de una ocasión cuando, por ejemplo, nos hemos topado con los mal llamados guardacostas libios. Cualquier acción que hubiesen querido llevar a cabo se corta, porque está la prensa y se está grabando en directo.

*La comunicación es un aspecto fundamental porque **en medio del mar no hay nadie** y si no hay una ONG como OA o Sea Watch, no hay quien explique **qué esta pasando allá.***



También sensibilizamos a todo el mundo que nos lo pide. OA no nos promocionamos, las charlas son gratuitas y no tenemos ningún beneficio económico, pero vamos allí donde nos llaman: a

escuelas, centros de menores no acompañados, ateneos, ayuntamientos, centros cívicos, festivales de cine, radios, mesas redondas, ferias... Mucha gente que nos pide que vayamos para dar nuestra visión. El itinerario siempre es que la entidad nos contacta y OA siempre que puede va, excepto cuando se trata de eventos políticos, sea cual sea el partido político que nos lo pida, declinamos la invitación porque no nos queremos involucrar en cuestiones políticas, ese no es nuestro trabajo, nuestro trabajo es rescatar, comunicar y sensibilizar.

Precisamente este año, además de sensibilizar aquí, sensibilizaremos en los lugares de origen. En 2018 se inició el Proyecto Origen, que consiste en ir al origen de las migraciones a informar y formar a las personas que tienen pensado migrar por el motivo que sea. No les animamos a no migrar, creemos que la migración es un derecho que tiene cualquier persona, no les decimos “no emigres”, sino que les informamos de los peligros del camino, de los riesgos que hay, de la cruda realidad: que mucha gente muere en el mar, que es violada, que muchas personas pierden la vida en el desierto... Hemos comprobado que disponen de muy poca información a pesar de tener personas conocidas o familiares que lo han hecho con anterioridad. Cuando las personas migrantes llegan a su destino no explican el sufrimiento vivido, ya sea por vergüenza o por mil distintas razones. Para quienes deciden no emigrar o se lo repiendan nos OA ha empezado a colaborar con algunas organizaciones sobre el terreno, en Gambia y en Senegal con programas de formación para promover su inserción laboral y trabajar por un futuro mejor. No somos unas personas blancas que van a decirles lo que tienen que hacer a las personas negras, es su tierra y su futuro y si deciden quedarse les proporcionamos formación porque está claro que rescatarlas en el mar no es más que un parche, evidentemente nadie ha de morir por el simple hecho de querer migrar para mejorar su situación o huyendo de riesgos por

cuestiones políticas, sexuales o económicas, nadie ha de morir pero si queremos tirar del hilo hay que intentar ir al origen de las migraciones.

Cuando haceis acciones de sensibilización, ¿a qué público os dirigís?

En general es muy diverso, pero sensible a la causa. Es diverso porque no son solo estudiantes, pueden familias, un centro de mayores, un grupo de monitores y monitoras,... gente muy heterogenea pero sensible. Se trata de gente desinformada, pero que quiere saber y es sensible a los problemas de otras personas y a las injusticias del mundo.

¿Cómo reacciona la gente?

La gente se queda pasmada, se asusta... “Yo sabía que pasaba esto, pero no que era tan bestia” y siempre se plantea la pregunta “y nosotros, ¿qué podemos hacer? ¿Cómo podemos ayudar? Preguntas fáciles y difíciles a la vez. Pueden ayudar económicamente, informarse y ser conscientes de lo que ocurre, denunciar estas situaciones. Sugerimos siempre que se informen por vías seguras, que contrasten la información contrastada y que lo compartan, que lo hablen con la familia, las amistades para conseguir una sociedad informada y crítica.

Cuando damos una charla la gente tiene muchas ganas de colaborar, montan talleres de cine o montan actividades para recoger beneficios, a algunas personas incluso les cambia la vida, pero se observa que la intención mayoritaria es qué se puede hacer a corto plazo, inmediatamente, quieres una manta, pues toma una manta... y me olvido.

Desde OA queremos que promover el debate, que se hable del tema para generar algún cambio en la sociedad.

Desde OA queremos promover el debate, que se hable del tema para generar algún cambio en la sociedad.

A pesar de ser tan “pequeña” OA llega muy lejos...

Si, porque tenemos una red de personas voluntarias muy grande. Llevamos tres años en funcionamiento, cada 15 días cambiamos de tripulación con lo que tenemos más de 400 voluntarias que han colaborado con OA.

Las charlas siempre las hacen personas voluntarias, mayoritariamente voluntarias que han estado en alguna misión y que pueden explicar su experiencia desde la primera persona. Y voluntarias han llegado de muchas partes, sobre todo de lugares de costa, socorristas, patronos de embarcación, también médicos de Catalunya, Valencia, Baleares, pero también de Madrid y muchas personas de Argentina porque allí reciben una muy buena preparación como socorristas y aquí están muy bien valoradas.

¿Hacéis muchas charlas de sensibilización en centros educativos?

Sí, sí, realmente cada vez tenemos más charlas. Esto es una buena señal, pero a la vez una mala señal porque la necesidad existe.

En una semana podemos tener entre 7 y 10 charlas en escuelas e institutos, mayoritariamente en Barcelona, pero vamos a todas partes: Extremadura, Andalucía, País Vasco, Galicia, la Islas Canarias, Baleares,...

Si quieres organizar una acción de sensibilización en tu escuela o comunidad, escribe a comunicacion@openarms.es

¿En qué consisten estas charlas en las escuelas?

Cada persona voluntaria recibe un guion sobre el contenido básico de la charla y videos de apoyo aunque cada una le añade su “toque personal”: algunas hablan más de la crisis migratoria, otras de lo más humano, otras del papel de las mujeres dentro del colectivo más vulnerable o de los menores no acompañados.

Les explicamos que rescatamos sobre todo hombres jóvenes, entre 20 y 30 años, porque dentro del sistema familiar son quienes tienen más posibilidades de aguantar el viaje y una vez aquí intentar enviar dinero a casa.

También a muchos chavales de 14 o 15 años, MENAS, que tras vivir el drama del viaje y el rescate llegan a puerto, no conocen a nadie y tienen que espabilarse. Si bien es cierto que a algunos los acogen en centros, a los 18 años se quedan en la calle.

Mujeres también las hay, pero muchas menos.

¿En las charlas abordáis de algún modo el discurso del odio?

Creemos que es muy importante que los y las estudiantes entiendan que las personas migrantes se van de sus países de origen porque allí no pueden trabajar, si pudieran se quedarían allá, ¿quien quiere dejar su país? Es evidente que siempre hay gente que quiera viajar por curiosidad, pero seguro que no viajaría por estas vías. Les saldría 100 veces más barato venir en avión y se ahorrarían miles de sufrimientos...

A veces se plantea la discusión de si aquí cabemos todas o no... Las personas refugiadas sirias tienen un aspecto más parecido al nuestro y la huida de una guerra despertaron más afectos. Las personas negras y pobres pueden que también huyan de una guerra, quizás desconocida, pero aparecen el racismo y la xenofobia, además de un clasismo camuflado: no tenemos tantos problemas con las personas ricas de otros países, sean negras o árabes...

Dado que la "pata" de la sensibilización de OA se está haciendo cada vez más importante, estamos preparando materiales didácticos para las diferentes franjas de edad y los hemos presentado a dos proyectos, uno del ayuntamiento de Barcelona y otro del ayuntamiento de Madrid. El objetivo es darles más contenido, una estructura compartida y compartir la línea de trabajo sobre valores y desarrollo del pensamiento crítico.

En cualquier caso, OA defiende que nadie debe morir en el mar y esa es nuestra labor, el rescate. También la denuncia y la sensibilización.

¿Cómo reaccionan los chicos y chicas? ¿Os preguntan cómo pueden colaborar?

Si, si a veces si, sobre todo las y los mayores. Aprovechamos para explicarles en qué consiste el voluntariado, la edad mínima para ser voluntario o voluntaria y que en nuestra ONG hay dos tipos: el voluntariado profesional del rescate que acoge a socorristas, profesionales de la medicina, de la psicología, que van en el barco, y el voluntariado de tierra. Las personas que integran este último realizan labores muy diversas, desde montar stands a repartir panfletos, a preparar el material para el barco o para descargarlo, limpiarlo o pintarlo.

Aunque la mayoría de los y las adolescentes que escuchan nuestras charlas no pueden hacer voluntariado porque no tienen 18 años, pueden hacer otras cosas como organizar una carrera solidaria o una paella solidaria o una calçotada y aportar los beneficios a OA.

Pueden también ayudarnos en la sensibilización y tomando consciencia de que ahora no hay noticias sobre las personas que mueren en el mediterráneo, pero no porque no muera gente sino porque no hay nadie allí ni para salvarlas ni para denunciarlo. Ahora nadie sabe.

Gracias Pau por todo lo que hemos compartido esta tarde.

Gracias Proactiva Open Arms por vuestra labor. Confiamos en que pronto soplen buenos vientos.



Josep Franco y Àngels Grado

Comentando la actualidad

De diciembre a marzo de 2019



Josep Franco Monill y Cesc Notó Brullas

Mandatarios del mundo

La irrupción de Donald Trump en la esfera gubernamental, seguida de la clara victoria electoral de Bolsonaro en Brasil y la reciente entrada de Vox en el Parlamento andaluz, entre otros muchos ejemplos posibles, evidencian que el valor de la convivencia frente al discurso del odio es más necesario que nunca.

Dice la sociología que el auge del proteccionismo nacional frente a lo extranjero ha sido históricamente un preludio del aumento de las conductas racistas y xenófobas, que empieza por “primero nosotros...” y acaba en “fuera los otros”. Se puede observar claramente la evolución del discurso: no es solo apreciar lo propio sino que se tiende a odiar lo ajeno.

Visto en perspectiva puede parecer obvio, pero los movimientos de algunos mandatarios a nivel mundial y local, aparentemente argumentables en el plano económico (aunque habría que discutirlos también), son alarmantes a nivel social, a ese nivel intangible que nos lleva a “no ver” que detrás de un discurso no se defiende una idea, sino que se “odia” a lo diferente, se genera repulsión, animadversión, incluso violencia.

El riesgo es alto, y si observamos un poco más nos damos cuenta de que este tipo de discurso del odio, más o menos velado o camuflado, resulta “rentable” a corto plazo, tiene efectos casi milagrosos, mueve masas, opiniones, decanta encuestas y recuentos allá donde se hagan. El papel de la tolerancia, la empatía, el reconocimiento mutuo, la convivencia, lamentablemente sólo se aplica con los propios.

Hemos de ser conscientes de que los valores de la convivencia en su mejor versión, han de aplicar allí donde más cuesta, con quienes discrepamos, aceptando y valorando opiniones diversas y huyendo del discurso del odio.

Odio hacia menores extranjeros no acompañados

En estos primeros días de marzo ha tenido lugar una triste noticia, no por novedosa, sino por premeditada. En las cercanías de un centro de atención a Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) se produjo una reyerta entre un grupo de estos jóvenes y otro de jóvenes de la zona, que concluyó con la invasión del centro, destrozos en las instalaciones y algunas personas heridas. Al día siguiente, se produjo un nuevo

incidente: insultos racistas y alguna que otra piedra hacia el centro. Es preocupante. Ya no es un incidente fortuito, hay premeditación contra lo extranjero.

Pero aquí no acabó la cosa. El tejido social de la ciudad convocó una manifestación para no criminalizar a unos jóvenes solo por ser extranjeros y desmontar el discurso del odio. En pocos minutos y de forma supuestamente espontánea se congregaron en el mismo lugar más de 100 personas para lanzar proclamas contra los MENA.

Parece que ha calado el discurso del odio. Vuelve a ser preocupante la facilidad con que se construye este discurso y lo contundente de su intervención, incluso su utilidad para algunas personas: la Generalitat ha trasladado a los jóvenes MENA a otro centro.

Mucha falta nos hace alzar la voz de la convivencia contra el discurso del odio. Esta actualidad da respeto, pero lo importante es que no se traduzca en miedo, ¡manos a la obra!

Fake news, discurso del odio y pensamiento crítico

Trabajar en la escuela qué son las fake news (noticias falsas que se emiten con la intención deliberada de engañar, manipular o desprestigiar a una institución o persona), cómo detectarlas y fomentar el espíritu crítico es un reto que están asumiendo muchos centros educativos, en algunos casos con la colaboración de distintas entidades del mundo de la comunicación.

En este sentido, hemos leído en la prensa que, con el apoyo del Colegio de Periodistas de Catalunya, un centenar de escuelas catalanas trabajarán este curso sobre la credibilidad de internet y los medios de comunicación en talleres dirigidos a que alumando, tanto de primaria como de secundaria.

También la Federación de Asociaciones de Periodistas de España (FAPE) está promoviendo una iniciativa que busca incluir como materia obligatoria en Secundaria este tipo de formación en el pacto educativo de Estado que actualmente se encuentra en fase de negociación. Ojalá se materialice para contribuir a que nuestra infancia esté mejor informada y sea mucho más crítica y libre.

#fridaysforfuture

Pero está claro que no todo es negativo. Greta Thunberg y el movimiento #fridaysforfuture nos permiten cerrar esta sección con una mirada positiva hacia el presente y el futuro. Hoy, 15-M, millones de adolescentes y jóvenes, en más de 1200 ciudades de 90 países han salido a la calle para reclamar medidas contra el cambio climático.

Hace solo siete meses que Greta Thunberg, una adolescente sueca, con solo 15 años, inició su “huelga” por el cambio climático. Al principio, sus compañeros y compañeras de clase no aceptaron la huelga; pero al final su gesto fue seguido dentro y fuera del país. Sorprendentemente, esta adolescente diminuta llegó a Katowice, donde se celebraba la conferencia de la ONU sobre cambio climático. Su discurso es emocionante, conmovedor, pero también contundente y motivador. Hoy viernes, en una aula de 1º de ESO, a las 13.30, 30 adolescentes han escuchado en silencio y con admiración a Greta y han empezado a hacer propuestas (algunas locas y otras no tanto) para combatir el cambio climático.

Confiemos en que los mandatarios sean sensibles a estas reivindicaciones y conjuntamente pongamos medidas para dejar de destruir el planeta.

LA LUPA VIOLETA Y LOS DISCURSOS DEL ODIO



Carolina Alonso Hernández

Bajo los argumentos del discurso del odio se encuentran **prejuicios y estereotipos sobre diferentes colectivos**. Estos discursos han encontrado en Internet un túnel inmenso de propagación dado el anonimato y la impunidad que aparentan entre millones de mensajes. La **Jerarquización de las personas** y una concepción que legitima el **poder frente a la sumisión** subyacen en esos discursos y desde la teoría de género se localizan en los valores de la hegemónica sociedad patriarcal..

Racismo, Sexismo, Xenofobia, Homofobia y otros perversos discursos.. tienen en común una concepción de superioridad e inferioridad entre las personas y grupos. Cultural y socialmente **el máximo valor referente es "Ser varón, blanco, económicamente bien situado, inteligente o listo, sano y heterosexual"**. Alejarse del modelo de referencia despierta en quienes se consideran superiores, desprecio, desconfianza, miedo a lo diferente, intolerancia, infravalorar a personas de "inferior" categoría. En ocasiones se perciben como rivales que compiten desde la falsa y jerarquizada dualidad de "para Yo ganar, Tú tienes que perder" y así, se justifica limitar derechos.

El discurso del odio se nutre de justificar la precariedad de una parte de la humanidad según su procedencia, clase, "raza", situación migratoria, edad, género, orientación e identidad sexual, identidad de género etc... para justificar las desiguales oportunidades frente al trabajo asalariado, cuidados, vivienda, educación, sanidad, seguridad... al ejercicio de los derechos de ciudadanía. Justificando la violación de los Derechos Humanos.

La Interseccionalidad nos visibiliza los múltiples **ejes de inequidad** de la sociedad capitalista. Así, todo ser humano, **al nacer , está situado en un lugar de opresión o de privilegio**, sea por razones geográficas, económicas, étnicas, de sexo, culturales, políticas, religiosas, físicas o de identidad de género, de salud... que le suponen **pertenencia o exclusión de categorías sociales**.

Es Kimberlé Crenshaw, cuyas aportaciones dan pie a la segunda ola del feminismo, quien acuña el término de interseccionalidad al describir la desigualdad de esos ejes, y añadirle la percepción de que cuando varias desigualdades recaen en una misma persona, la propia intersección de esas desigualdades las

incrementa, añadiéndola como una más a las que hubiera de forma aislada. Así, por ejemplo, ser pobre, extranjero, con identidad sexual no hegemónica y con una disfuncionalidad física, sitúa a esa persona en uno de los lugares más desprotegidos de la sociedad, que aún se incrementa y desprotege más si nació mujer y por ejemplo de religión musulmana y con el cúmulo de todo ello. Reflexión añadida merece cómo el eje de inequidad hombre/mujer es puesto en duda en ocasiones, es rechazado, negado, o cuestionado; son resistencias explícitas o sutiles que lo excluyen como eje de inequidad, siéndolo.

Adela Cortina acuñó el término **aporofobia**, para nombrar otra realidad que existía sin ser nombrada bajo el discurso del odio, **es el rechazo visceral, el odio a la pobreza misma**. Es fácil observar que no sufre el mismo rechazo social una persona extranjera de diferente etnia a la hegemónica, si tiene dinero y buena posición social que alguien de esa misma etnia, no hegemónica, si es pobre o indigente. Según datos e indicadores de Naciones Unidas son las mujeres, a nivel mundial, el grupo social que sufre mayores índices de pobreza. No se puede dejar de verlo, añadiéndose su vulnerabilidad y riesgo de agresión sexual.

El difícil logro histórico de derechos para los colectivos desfavorecidos nos dejan ver cómo en los primeros albores del movimiento feminista se enraza en los movimientos del antiesclavismo norteamericano, reivindicaban el sencillo principio de que **un ser humano no puede ser propiedad de otro**. Las mujeres, grandes impulsoras de los movimientos antiesclavistas, se percataron de paso de la propia situación que colectivamente sufrían jurídica y socialmente, de sumisión o dependencia de sus padres o maridos. Se consiguió, con grandes esfuerzos, el voto para los varones negros, pero no para mujeres negras, ni blancas. En la revolución francesa no consiguieron las mujeres el derecho de ciudadanía que consiguieron los varones, aun luchando por la libertad hombro a hombro. Se legitimaba considerarlas de inferior categoría, sin derecho a sus derechos.

Combatir estas claves que subyacen bajo los discursos del odio precisa educar hacia un pensamiento transfronterizo y transcultural, internacional, diverso, que deconstruya el orden patriarcal, racista, colonizador, excluyente y depredador del medio ambiente. Son éstas las ideas que defienden los feminismos proponiendo otra forma de ver, de entender y estar en el mundo para relacionarnos en equidad, con justicia social para la totalidad de los seres humanos.

Otra realidad, otro mundo mejor, sin sentimientos de odio, está en nuestras manos.

Libros recomendados

La educación es política

Jaume Carbonell Sebarroja
Editorial Octaedro. Barcelona, 2019.



Los atentados terroristas de Barcelona y Cambrils en agosto de 2017 y, de modo especial, el conocimiento de quiénes habían sido sus autores hizo que muchos profesores y profesoras, desconcertados ante lo sucedido, se cuestionaran el sentido y resultado del proceso educativo: ¿en qué hemos fallado? ¿Cómo ha sido posible que estos jóvenes, recién salidos de nuestros centros, hayan podido radicalizarse y participar en estas acciones?

A la vez, el desarrollo del “procès” y, de manera especial, lo sucedido el día 1 de octubre de 2017 en los colegios en los que se intentaba votar, con los destrozos habidos tras las cargas policiales, hace imposible no pensar y tratar en las clases lo sucedido. Pronto aparecieron acusaciones de adoctrinamiento hacia aquellos profesores/as que, de una manera u otra y sin prejuzgar su acción, decidieron tratar estos temas en sus clases. ¿Realmente hubo adoctrinamiento y cómo se manifestó? ¿No es

posible, o conveniente, tratar estos temas en la clase? ¿En qué condiciones deben plantearse?

Éstas, y otras preguntas similares, subyacen en el presente libro. Se trata de un libro vivido y vivo, que lleva a su autor a una profunda reflexión sobre lo que es la Política, con mayúsculas, y acerca del lugar que debe ocupar en los centros educativos. Y es que los acontecimientos vividos ponían de relieve las estrechas relaciones entre la educación y la Política, relaciones analizadas y explicadas ampliamente en esta publicación.

La primera parte del libro analiza por qué es necesario que la Política esté presente en los centros educativos. Para ello analiza qué es la Política en su sentido más noble, distinguiendo lo que es, dentro de ella, neutralidad y adoctrinamiento. La escuela no puede dejar de ser política, no puede ser neutral ya que, si esto hace, se convierte en cómplice del poder económico y político.

Muy alejada del adoctrinamiento, la escuela busca desarrollar en sus alumnos y alumnas el sentido crítico, que se acostumbren a cuestionarse los por qué de muchas afirmaciones, que aprendan a razonar y a argumentar. Para ello, los alumnos/as deben aprender a dialogar, a hacer presentes sus emociones mediadas por el pensamiento, a ser capaces de explicar por qué dicen lo que dicen y cuáles son las razones en las que apoyan sus afirmaciones. No se trata de inculcar determinadas ideas o valores, se trata de capacitar al alumnado para su apropiación y aceptación, sabiendo también respetar a quien piense de otra manera y comprender a quien afirma lo contrario. Esta es la gran diferencia entre la escuela tradicional y la escuela transformadora, que busca enseñar a pensar, a hacerse preguntas y buscar críticamente las respuestas.

El profesorado juega un papel muy importante en esta nueva escuela, ya que debe saber aprovechar las oportunidades para que sus alumnos ejerciten su sentido crítico, para que descubran poco a poco el mundo y formen sus propias opiniones desde el razonamiento. Este profesorado no adoctrina, los enseña desde su propio ejemplo dialogando con todas las personas y abriendo nuevas perspectivas hacia la vida y la sociedad.

La segunda parte del libro se centra en el análisis de cuatro situaciones concretas: el medio ambiente, la guerra, los sucesos del 1º de octubre y los atentados de Barcelona y Cambrils. Descubrir el curriculum oculto antiecológico, presente en los libros de texto y en muchas de las actividades escolares es una de las propuestas de interés del primero de los temas. Profundo y, a la vez, muy asequible el análisis de las guerras y, especialmente, de aquellas más próximas en el tiempo, las que nos ha tocado vivir recientemente.

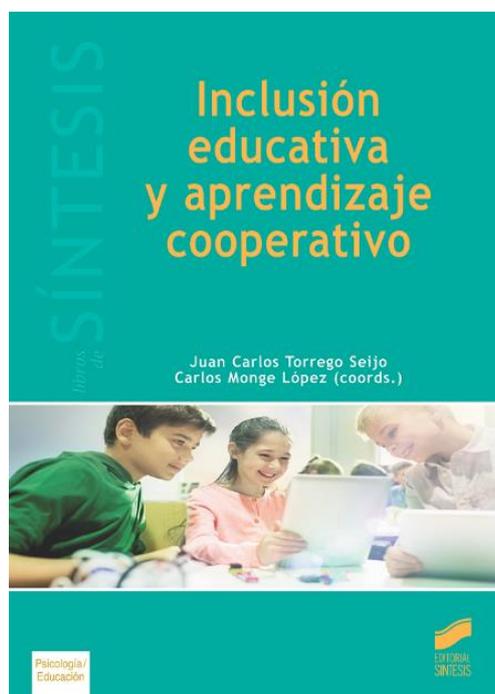
Particular interés muestran los capítulos dedicados a la narración y valoración de todo lo sucedido en el “procès” y su repercusión en la escuela. Aporta una mirada nueva, fresca, poniendo el acento en aspectos que, en demasiadas ocasiones, se nos han ocultado a quienes vivimos lejos de Cataluña. Pero, con mucho, llama la atención el capítulo dedicado a los atentados terroristas de Barcelona y Cambrils, las sucesivas aproximaciones a lo que sucede, el análisis de la problemática que afectaba a estos jóvenes y a todo el colectivo inmigrante, y, sobre todo, el trabajo de reconstrucción llevado a cabo por diversas trabajadoras sociales, maestras y profesores para recuperar una buena relación y disminuir el impacto en el día a día de la población de Ripoll. Sólo por este capítulo ya merece la pena aproximarse al libro.

El diálogo, el razonamiento, el respeto a quienes son y piensan de manera diferente, la transformación pacífica de los conflictos, la construcción de una sociedad pacífica y no violenta, etc., son valores presentes, explicados a lo largo de todo el libro. Un libro cuya lectura anima y empuja a un mayor compromiso por la construcción de una sociedad diferente, más fraternal y humana.

Pedro M^a Uruñuela Nájera

Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo

J.C. Torrego Seijo y C Monge López (coords.)
Editorial Síntesis. Madrid, 2019.



Se trata de un libro colectivo, coordinado por los profesores Torrego y Monge, que, por un lado, recoge los resultados de un proyecto I+D orientado a la Excelencia, “Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid” y, por otro, recoge las ponencias presentadas en el I Congreso Internacional de Inclusión y Mejora Educativa celebrado en la Universidad de Alcalá.

El libro trata de dos grandes temáticas de amplia tradición en la educación. En primer lugar, lo que es el aprendizaje cooperativo y su aplicación al mundo educativo, subrayando su potencialidad y las mejoras que ha producido en el proceso educativo. En segundo lugar, lo relativo a la inclusión educativa, presente en su amplio sentido desde los años 90, con la implantación de la LOGSE, y que sigue siendo un objetivo a conseguir, a pesar de los múltiples avances conseguidos en este campo.

El libro cuenta con la colaboración y aportación de autores y autoras de reconocido prestigio en ambos temas. Los dos primeros capítulos plantean las razones por las que se deben abordar tanto la inclusión como el trabajo cooperativo. El profesor Juan Manuel Escudero analiza las razones de justicia y equidad que justifican el planteamiento inclusivo, planteando las consecuencias que se derivan de la exclusión y las discusiones constantes que siguen plateándose en este tema. Por su parte, el profesor Amador Guarro profundiza en las razones para la inclusión desde una perspectiva de justicia y coherencia institucional, con especial atención a la forma en que se construye dicha coherencia en los centros y políticas educativas.

Partiendo del estudio de casos en Secundaria, los profesores Bolívar y Domingo plantean y comentan la necesidad de un liderazgo compartido para ser eficaces en conseguir la mejora escolar. Los profesores Torrego y Monge y la profesora Muñoz profundizan en la formación del profesorado como una de las claves fundamentales para la inclusión desde el aprendizaje cooperativo. Se nota su larga experiencia en este tema, fruto de su trabajo continuado desde la Universidad de Alcalá.

El quinto capítulo, escrito por los hermanos Johnson, desarrolla a partir de diversas investigaciones el aprendizaje cooperativo como estrategia clave de inclusión, con especial atención a los elementos fundamentales de la cooperación, como la interdependencia positiva, la interacción promotora, la rendición de cuentas y el procesamiento en grupo.

Dos capítulos muy prácticos, el sexto y séptimo, plantean en primer lugar la relación entre el aprendizaje cooperativo y los programas de ayuda entre iguales, señalando las evidencias a favor de éstos y las diversas consecuencias que pueden derivarse de la ayuda. En el capítulo séptimo se plantea adecuación del aprendizaje cooperativo y el alumnado con altas capacidades intelectuales, siendo este enfoque una de las principales aportaciones del libro. Alejado de otros planteamientos más “elitistas” en relación con las altas capacidades, Torrego y Bueno plantean cómo las altas capacidades deben abordarse desde la inclusión, como una forma más de atención a la diversidad, siendo el aprendizaje cooperativo un planteamiento imprescindible para este enfoque.

Tras el estudio de los diseños mixtos para el aprendizaje cooperativo y la inclusión, campo de estudio novedoso y fecundo, abierto a muchas otras posibilidades, se estudia el aprendizaje cooperativo como elemento importante para la inclusión, la cohesión y la equidad, analizando diversos programas y experiencias, entre las que destaca la de “Cooperar para aprender/Aprender para cooperar”. Por último, el último capítulo plantea las herramientas necesarias para la implantación del aprendizaje cooperativo, con especial atención a las condiciones necesarias, la preparación del plan para su desarrollo y otras cuestiones muy útiles para la puesta en práctica del mismo.

Se trata de un libro serio y riguroso, bien fundamentado en la práctica y en la investigación educativa, que servirá de gran ayuda para todos los profesionales preocupados por la inclusión y por el desarrollo de actitudes cooperativas y solidarias.

Pedro M^a Uruñuela Nájera

La gestión del aula

Pedro M^a Uruñuela Nájera
Narcea. Madrid, 2018



El subtítulo del nuevo libro de Pedro M^a Uruñuela, “La gestión del aula”, es más que motivador para invitarnos a leerlo: **todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clase.**

Me reconozco entre las personas que animamos al autor a escribir este libro aprovechando el material recogido para una posible tesis y los años de experiencia en las aulas, en la dirección del centro, en la inspección educativa así como los conocimientos y experiencias compartidas en las charlas, cursos y talleres impartidos en centros de todos los niveles educativos y titularidades y de toda la geografía de este país.

Con esta visión poliédrica y un profundo análisis de las problemáticas que se dan en el aula y las dificultades de los y las docentes para su gestión, este libro recoge reflexiones y propuestas concretas para intentar ayudar al profesorado, “con toda la prudencia y modestia y sin ánimo de exhaustividad” en palabras del propio autor.

El libro se divide en dos partes. En la primera se plantean temas de reflexión general sobre lo que está pasando en las aulas. Consta de 8 capítulos y en cada uno de ellos, además de la reflexión sobre un tema, se hace una aportación para la práctica y se propone bibliografía. La segunda parte ofrece 8 propuestas para mejorar la gestión del aula. El epílogo en el que el autor sintetiza las ideas tratadas y profundiza en algunas propuestas, como la formación del profesorado, cierra el libro.

La primera reflexión consiste en enmarcar la gestión del aula en la convivencia positiva y ofrece algunas medidas para la gestión del aula que abarcan la gestión positiva del conflicto, la necesidad de un enfoque proactivo y restaurativo, y de entender el aula como un sistema ecológico en el que todo está relacionado. El segundo capítulo, introduce los interrogantes sobre la gestión del aula, desde qué entendemos por gestión de aula al por qué, el para qué y el cómo. Además pone el foco en el rol de los y las docentes como gestores del aula para que sean posibles los aprendizajes en un marco de convivencia. El tercero, trata sobre el clima de aula y los factores que favorecen un buen clima, desde las características físicas y la organización, a las relaciones interpersonales, las metodologías y la competencia socioemocionales del o la docente. El cuarto aborda una de las situaciones de quiebra de la convivencia que no tiene la trascendencia de otros en cuanto a la violencia, pero que preocupan por la cotidianidad, por la dificultad de hacerle frente, por cómo afecta a las relaciones y al proceso de aprendizaje de todo el alumnado. Se trata de la interrupción. En este capítulo se describen las conductas disruptivas y se analizan su frecuencia e incidencia y los factores clave para entenderlas se exponen en el capítulo 5.

En el capítulo 6, el autor reflexiona sobre las emociones en el aula, desde su identificación a su gestión y el papel del profesorado como líderes emocionales. Esto implica no solo percibir las emociones de nuestro alumnado, sino también comprenderlas, entender las causas, predecir la evolución del comportamiento para poder incidir en él y, de este modo, poder llevar a cabo nuestra tarea de manera eficaz y emocionalmente competente. Sobre el papel de la motivación se reflexiona en el capítulo 7: qué motiva y que no al alumnado, pero también qué factores ajenos al alumnado están presentes en la motivación. Como dice el autor –recogiendo las palabras de Joan Vaello-, “el secreto de la educación, especialmente en niveles obligatorios, consiste más en contagiar ganas que en transmitir conocimientos. Si les contagias ganas, pueden buscar conocimientos; pero si sólo les transmites conocimientos, no pueden buscar ganas”. El último capítulo de la primera parte ofrece consideraciones generales sobre las normas y la disciplina y hace un recorrido desde el modelo punitivo-sancionador a un modelo democrático y proactivo que nos lleva a la disciplina positiva, entendida como un proyecto de educación moral y cívica superando el valor instrumental de la misma.

La segunda parte, que también se estructura en 8 capítulos, aporta pautas y sugerencias de actuación. En primer lugar la necesidad de “hacer grupo” y como éste, cuando está unido, cohesionado, cuando las interacciones personales son positivas, se facilita no solo un buen clima y la prevención de conflictos, sino que cuando éstos surgen se gestionan positivamente. Para ello son fundamentales la escucha activa, la comunicación asertiva, la comunicación no violenta, la gestión y la transformación de conflictos. El siguiente capítulo trata sobre el papel del alumnado en la gestión del aula, es decir, la participación de los y las protagonistas mediante, entre otros, los programas de ayuda entre iguales. El tercero de esta segunda parte, el número 11 del libro, sugiere pautas para trabajar la inteligencia emocional en el aula, como uno de los elementos fundamentales para su gestión. El capítulo 12, propone estrategias para aumentar la motivación del alumnado, desde trabajar con éste el para qué del aprendizaje, a asegurar su participación, reforzar las expectativas y reconocer su progreso. Es clave además, el papel de los y las iguales para aumentar la motivación. El número 13, aporta pautas en relación a los cambios curriculares y organizativos. Se parte de la reflexión sobre la nuestra práctica docente para abordar la planificación y selección de contenidos y pasar a continuación a exponer metodologías activas que pueden contribuir a una mejor gestión de aula como el ABP, el ApS o el aprendizaje cooperativo. Finaliza el capítulo planteando otros cambios necesarios, entre los que destaca todo lo relativo a la evaluación. Los dos capítulos siguientes, tratan las normas. El 14 se centra en la elaboración y aprobación de las normas de centro y de aula y plantea para ello partir de la revisión de las normas existentes, el análisis y concreción de las conductas deseables y la propuesta y aprobación, de forma participativa, de unas normas inclusivas, que respondan a las necesidades. Las consecuencias que se derivan de su incumplimiento se tratan en el capítulo 15. Más allá de la imposición de sanciones, es preciso contar con medidas reparadoras y reeducativas. En este sentido, acompañar al alumno o alumna en la reflexión crítica es fundamental y el aula de convivencia puede ser una medida organizativa que lo facilite. La propuesta práctica de este capítulo es una rúbrica para analizar los procedimientos de sanción y corrección en el propio centro especialmente útil. Cierra esta segunda parte el capítulo dedicado a las pautas de actuación frente a las conductas disruptivas. Como orientación general recordar que: si haces las cosas de la misma manera, los resultados serán siempre los mismos. Esto significa que es necesario revisar a fondo lo que hacemos y a partir de la reflexión, introducir los cambios pertinentes.

Para acabar, la misma frase con la que acaba el epílogo: **Otra educación es posible, y en ella estamos trabajando.**

Cesc Notó Brullas

Webgrafía y recursos

 <p>https://www.somos-mas.es/quienes-somos/</p>	<p>La campaña “Somos Más, contra el odio y el radicalismo” tiene precisamente este objetivo: prevenir y sensibilizar sobre el discurso del odio y la radicalización violenta.</p> <p>Somos Más se divide en 2 ejes de trabajo principales:</p> <p>Formación: talleres dirigidos chicos y chicas</p> <p>Sensibilización a través de diversas campañas como la que se describe a continuación.</p>
 <p>http://www.rtve.es/alacarta/videos/todxs-por-igual/somosmas-iniciativa-para-sensibilizar-prevenir-discurso-del-odio-internet/4999198/</p>	<p>#SomosMás, una iniciativa para sensibilizar y prevenir el discurso del odio en Internet</p> <p>Ocho youtubers forman parte del proyecto educacional que busca fomentar los valores del respeto, la tolerancia y la diversidad en las redes. La campaña se dirige a los jóvenes que hacen uso diario de las redes sociales.</p>
 <p>https://soseracismo.eu</p>	<p>SOS Racismo es un nombre genérico para referirse a las distintas organizaciones autónomas que están federadas en la organización Federación de Asociaciones de SOS RACISMO del Estado Español.</p> <p>SOS Racismo ofrece materiales (guías, audiovisuales, etc.) para sensibilizar sobre el discurso y los delitos de odio y la contranarrativa antirracista, entre otros temas.</p>
 <p>https://soseracismo.eu/delitos-de-odio/</p>	<p>CIBERESPECT es una guía que propone como respuesta al fenómeno emergente del ciberodio el trabajo colaborativo entre la comunidad asociativa y la internauta en la identificación, el desarrollo y el estímulo de estrategias efectivas de contradiscurso. Favorece el conocimiento compartido y el desarrollo de herramientas para promover el pensamiento crítico de manera proactiva y reactiva, en un modelo fácilmente replicable, adaptable y ampliable.</p> <p>Destacamos el video que acompaña la presentación:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=59paJicGGvI</p>



<https://aulaintercultural.org/>

El proyecto de **Aula Intercultural** facilita formación al profesorado, materiales didácticos, investigación, talleres con el alumnado, campañas de sensibilización, publicaciones...

Destacamos el **ESPACIO WEB DE INTERCAMBIO: RED DE CENTROS INTERCULTURALES** que nace a partir de la [Campaña de Sensibilización "Stop Racismo: educar para encontrarnos, educar sin exclusión"](#) y que ofrece UN ESPACIO DE INTERCAMBIO Y APOYO ENTRE CENTROS



<http://www.movimientocontralaintolerancia.com/html/actividades.asp>

Movimiento contra la Intolerancia es un movimiento plural, autónomo, abierto y participativo que trabaja contra la Intolerancia, el Racismo y la Violencia, en esencia, una apuesta por la Solidaridad, la Convivencia Democrática, la Tolerancia y la defensa de los derechos humanos.

De las múltiples acciones que lleva a cabo, destacamos las actividades de sensibilización escolar y juvenil y la edición de materiales didácticos.

#BCN vs ODI

<https://ajuntament.barcelona.cat/bcnvsodi/es/barcelona-vs-odio/ajuntament-vs-odio/>

#BCN vs ODI es un proyecto del Ayuntamiento de Barcelona que se concret en diversas acciones concretas de prevención y lucha contra la discriminación y el discurso de odio, como eventos de divulgación y sensibilización, y otras medidas de política públicas destinadas a prevenir y combatir algunas de las formas de odio más frecuentes.



https://www.gitanos.org/upload/96/00/GUIA_COMBATIR_DISCURSO_ODIO_FSG.pdf

GUÍA PARA COMBATIR EL DISCURSO DEL ODIO (2017)

Esta guía elaborada por la Fundación Secretariado Gitano (FSG) tiene como objetivo principal ofrecer orientaciones a las organizaciones que trabajan por la igualdad de trato y la no discriminación, a agentes clave y a la ciudadanía, sobre qué es el discurso de odio y cómo combatirlo más eficazmente.



Una red de personas
comprometidas con la
convivencia positiva, la
educación y los ddhh.

sumario

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>
aconvives@gmail.com

CONVIVES

EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL Y
CONVIVENCIA

Revista digital de la Asociación CONVIVES | Junio 2019

Ahora tú tienes la palabra:

Como venimos diciendo desde el número 0, esta es una publicación de ida y vuelta. Necesitamos saber quién la lee y que uso se hace de ella. ¿Sirve para algo? ¿Facilita la tarea a quienes la leen?, ¿en qué?, ¿qué es más útil y qué menos?, ¿qué sobra o qué falta? ...

Todo esto nos lo preguntamos la gente de CONVIVES, pero no tenemos las respuestas.

Pedimos vuestra colaboración:

1. Opiniones, críticas, etc. sobre el contenido de la revista
2. Colaboraciones en forma de artículos, experiencias, ideas y sugerencias de todo tipo.

¿Cómo hacerlo?

1. A través de la web de la asociación donde está alojada la revista:

convivesenlaescuela.blogspot.com.es

2. Enviando un correo electrónico a

aconvives@gmail.com o tagrado@gmail.com

Cuanto más seamos, más podremos compartir y enriquecernos, de modo que más posibilidades tendremos de hacer mejor las cosas y, así, contribuir a facilitar la tarea a todo el profesorado comprometido con la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Síguenos en las redes



En nuestro Blog <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>



En nuestro twitter [@aconvives](https://twitter.com/aconvives)



En nuestro Facebook [/aconvives](https://www.facebook.com/aconvives)