



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

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

CONVIVES

UNA MIRADA INTERCULTURAL A LA
CONVIVENCIA

CONVIVES

núm. 14

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Junio de 2016

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
Javier García
Cesc Notó
Dolors Oliver
Vicenç Rul-lan
Eloísa Teijeira
Pedro M^a Uruñuela
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

Una mirada intercultural a la convivencia.

Eloísa Teijeira Bautista y Pedro Luis Díez Velasco 3

ARTÍCULOS

Educación intercultural para la equidad y la justicia social.

Teresa Aguado Odina 5

La escuela que desarma el odio.

Begoña López Cuesta 13

Entre lo obligatorio y lo esencial. Conflicto y transformación social en la escuela.

Patricia Mata Benito 21

Interculturalidad y convivencia: discursos que anticipan y legitiman prácticas.

Xavier Besalú Costa 27

EXPERIENCIAS

Un cuento de cine

CEIP Plurilingüe San Xoán de Filgueira. Ferrol 34

Plan de Interculturalidad de Cantabria: Enlace y apoyo entre distintas culturas y perspectivas

Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad e integrantes del Aula de Dinamización Intercultural de Santander 44

Un modelo de organización del equipo LIC para asesorar en convivencia e interculturalidad en el barrio de La Florida de l'Hospitalet de Llobregat

Artur Vidal i Sapé 52

Artículate. Arte mural en grafiti

IES Torras i Bages. L'Hospitalet de Llobregat 59

Interculturalidad, convivencia y refugiad@s

CEIP Tirso de Molina. Colmenar Viejo 66

ENTREVISTA a...

M^a José Jiménez Cortiñas "Guru" 73

MÁS... EN LA WEB 81

COMENTANDO LA ACTUALIDAD 84

Libros y recursos recomendados 86

Bibliografía y Webgrafía 92

Convives en las Redes sociales 94

Próximo número 98

Nuevos temas 99

Participación en Convives 100



Presentación

Una mirada intercultural a la convivencia



Eloísa Teijeira Bautista



Pedro Luis Díez Velasco

Las portadas de varios de los monográficos de Convives, juegan con la diversidad de colores como metáfora de la diversidad del alumnado. En este número, en el que hablamos de multiculturalidad y del enfoque intercultural, quisimos que la portada apareciese en blanco como metáfora de la adición de la luz de todos los colores.

Cuando en la revista nos planteamos abordar la relación entre Interculturalidad y Convivencia aún no se habían producido las más recientes, tristes, amargas y vergonzosas respuestas de muchos países europeos, de sus moralmente minúsculas autoridades (con alguna excepción) y de sus acobardadas sociedades a cientos de miles de personas que, huyendo de la guerra y de la miseria, buscan un lugar de acogida para poder restaurar algo de lo que un día fue su vida en un país donde ya nada les queda. Estas miserables respuestas cuestionan el futuro de la sociedad altamente multicultural porque estimulan el temor y hostigamiento. Pero también han dado la ocasión a respuestas de solidaridad sin límites por parte ciudadanos y ciudadanas de a pie.

Equilibrando las miserias con la solidaridad, la fuerza de una sociedad con una mirada intercultural es la dirección para la superación y transformación del conflicto. La multiculturalidad es una realidad que caracteriza a cualquier grupo social. El aumento de la diversidad cultural está cada vez más presente en nuestra sociedad y, por ende, en nuestras aulas; es una realidad que ha crecido a pesar del olvido al que se la ha sometido durante estos años de crisis. La mirada intercultural de muchas escuelas ha facilitado que sus procesos educativos sean referentes de buenas prácticas que ayudan al profesorado a modelar sus actitudes personales, las de su alumnado y las de otras personas de la comunidad escolar.

El título del monográfico que puedes leer a continuación, **Una mirada intercultural a la convivencia**, quiere ser un reflejo de cómo entendemos el enfoque intercultural en Convives. Un enfoque que Teresa Aguado nos dibuja, con maestría, en el primer artículo “Educación intercultural para la equidad y la justicia social”. Éste artículo, y los que siguen, nos proporcionan herramientas para poder analizar, entender, valorar..., con los ojos de la interculturalidad, las prácticas educativas de convivencia. Begoña López Cuesta, expone cómo la educación y la escuela pública son herramientas fundamentales para desmontar un discurso del odio gestionando la diversidad cultural para favorecer la convivencia intercultural. Patricia Mata, en su artículo “Entre lo obligatorio y lo esencial. Conflicto y transformación social en la escuela”, nos propone la relatividad cultural y la escucha activa como herramientas para reconocer y abordar el conflicto como oportunidad de transformación social. Finalmente, Xavier Besalú nos advierte de los “discursos que anticipan y legitiman prácticas”, prácticas que se califican de interculturales mientras responden a un planteamiento etnocéntrico y excluyente.

Las experiencias recogidas en el monográfico (y las que simultáneamente aparecen en nuestra web) describen diversas maneras de vivir y plantear la convivencia con el foco puesto en la diversidad cultural. Las propuestas de los equipos LIC, Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social, de Catalunya y de las Aulas de Dinamización Intercultural de Cantabria, son dos maneras de abordar una misma necesidad desde dos instituciones públicas diferentes. Se completan las experiencias con las miradas que nos ofrecen los centros educativos: el CEIP San Xoán de Filgueira (Ferrol), el IES Torres i Bages (L’Hospitalet de Llobregat) y el CEIP Tirso de Molina (Colmenar Viejo).

Finalmente, dedicamos nuestra entrevista a una mujer que nos aporta una visión de la escuela y de las prácticas educativas, desde los ojos, las vivencias y una profunda reflexión crítica, de quien formó parte de lo que en la escuela habitualmente se identifica como fruto de la diversidad cultural confundiendo con la desigualdad social. Una entrevista a Guru, mujer gitana, feminista y amante de la diversidad, una de esas voces que es indispensable escuchar, que pone en cuestión lo que la escuela significa ahora mismo y que plantea soluciones radicales que constituyen todo un reto para la educación.



Educación intercultural para la equidad y la justicia social

Teresa Aguado Odina
Facultad de Educación. UNED



Teresa Aguado Odina es profesora de la Facultad de Educación de la UNED. Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Coordina el Grupo INTER de investigación en Educación intercultural (www.uned.es/grupointer) y el Máster Euro-Latinoamericano en Educación intercultural (UNED, CSIC, Universidad Veracruzana).

Contacto: maguado@edu.uned.es

Resumen

La educación sigue siendo hoy por hoy una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades democráticas que defienden principios de equidad y justicia social. Uno de los desafíos de la escolaridad obligatoria es asumir su universalidad y servir a todo el alumnado. Una educación que sirva a todos y todas, y no sólo a una élite, implica reconocer la diversidad humana como normalidad y asumir la equidad y la justicia social como valores éticos irrenunciables. Se propone la educación intercultural como enfoque que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo y a la sociedad en su conjunto. El enfoque intercultural en educación es hermenéutica, comunicación y práctica. Desde estas premisas se formulan algunas recomendaciones que orienten la práctica escolar y la formación del profesorado.

Palabras clave

Educación, escolaridad obligatoria, diversidad, educación interculturalidad, formación del profesorado.

Educación obligatoria

*Todo hombre honesto es un hombre mestizo
(Montaigne)*

La educación es un proceso que aspira a que todas las personas desarrollen al máximo sus capacidades, adquieran autonomía, libertad y dispongan del conocimiento que les permita tomar decisiones sobre su propia vida y transformar la sociedad para el bien común. La educación es aquello que sucede no sólo dentro de las escuelas y que es realizado no sólo por maestros y maestras. Educación no es lo mismo que escolaridad. No obstante, la escolaridad obligatoria es la vía por la que los estados democráticos se comprometen a proporcionar a toda la ciudadanía los objetivos valiosos antes señalados. Esto no es así para todos y todas ni en todos los casos. El reto es hacer que la escuela sea buena para todas las personas y no sólo para algunas. Recordemos las palabras de Apple al reconocer que:

“Las escuelas existen por sus relaciones con otras instituciones más poderosas... combinándose de manera que generan desigualdades estructurales en cuanto a poder y acceso a recursos. En segundo lugar, las escuelas refuerzan y reproducen estas desigualdades... mediante sus actividades curriculares, pedagógicas y de evaluación en la vida cotidiana de las aulas, las escuelas desempeñan un papel muy importante en el mantenimiento -si no en la generación- de estas desigualdades... Los supuestos y las prácticas de sentido común de muchos educadores acerca de la enseñanza y el aprendizaje, la conducta normal y anormal, el conocimiento que es importante y el que no lo es, etc., han generado de una manera “natural” unas condiciones y formas de interacción que tienen unas funciones latentes (Apple, 1979, 64-65).

La educación es un proceso que aspira a que todas las personas desarrollen al máximo capacidades (...) y les permita tomar decisiones sobre su propia vida y transformar la sociedad para el bien común.

La educación sigue siendo hoy por hoy una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades que defienden principios de participación y justicia social. En una sociedad democrática la educación es decisiva a la hora de favorecer la convivencia democrática, la reducción de la discriminación, la toma de conciencia frente a estereotipos y prejuicios, la cohesión y la participación social. La escolaridad obligatoria tiene impacto en la salud, en los indicadores sociales, en la participación política, en la igualdad de oportunidades, en la tasa de necesidades económicas, en los ingresos, productividad, distribución de beneficios sociales. La escolaridad ofrece oportunidades a las personas para decidir sobre sus propias vidas, utilizar sus capacidades, mantener altas expectativas e intereses, hacer posible su participación social y política. Uno de los desafíos de la escolaridad obligatoria es asumir su universalidad. Si todos y todas tienen la obligación de asistir a la escuela, ésta está obligada a ofrecer las mejores experiencias escolares y a trabajar por el logro de los mejores resultados para todo el alumnado. La obligatoriedad de la enseñanza se deriva de esta creencia, la de que la educación sirva para el desarrollo personal y social de cada estudiante garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos sociales y educativos. Una educación que sirva a todos y todas y no sólo a una élite implica reconocer la diversidad humana como normalidad y asumir la equidad y la justicia social como valores éticos irrenunciables. De no ser así, la educación, y de forma muy particular, la escolaridad obligatoria, contribuye a legitimar discriminaciones en función de categorías sociales como son la lengua, la nacionalidad, la etnia, la clase social, la edad, el género..., variables que han



pretendido modular la atribución del éxito o fracaso escolar. No podemos aceptar que la educación sea un espacio que mantenga la desigualdad de condiciones y resultados, negándose a ella misma su papel incuestionable como espacio para la transformación social.

Uno de los desafíos de la escolaridad obligatoria es asumir su universalidad.

Educación intercultural

La educación intercultural se ha convertido en expresión utilizada de forma recurrente en el ámbito pedagógico, aparece ya como una constante cuando se abordan temas para la reflexión y la práctica educativas. Lo intercultural como ideal, asociado a movimientos de reforma, de renovación, de mejora de la enseñanza. Lo intercultural como propuesta educativa, vinculado a intercambio, enriquecimiento mutuo, cooperación entre personas y grupos, especialmente en el mundo globalizado actual. Definimos educación intercultural como un enfoque teórico que entiende *"la educación, como elaboración cultural, y reconoce la diversidad humana como normalidad. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su marco cultural de referencia"* (Aguado, 2003: 63). En este contexto, la diversidad cultural no debe confundirse con las categorías sociales que utilizamos para clasificar a las personas, ya sea la nacionalidad, edad, religión, clases social, lengua, género, etc. Estas etiquetas contribuyen a legitimar la desigualdad y la discriminación cuando son utilizadas para estigmatizar a determinados grupos. Estas

etiquetas no nos ayudan a conocer a las personas, no nos dicen nada de la persona en sí misma. La diversidad cultural siempre se manifiesta en la relación, en la comunicación entre las personas pues es ahí donde se da sentido a lo que nos sucede, a lo que pensamos. Es en esa relación personal donde construimos significados compartidos, donde construimos lo cultural. La convivencia se da entre personas y no entre culturas.

La educación intercultural entiende la educación como elaboración cultural y reconoce la diversidad humana como normalidad.

El enfoque intercultural se propone como metáfora de la diversidad. Esto es, como mirada que contempla y permite pensar la diversidad y, por ende, la complejidad de las situaciones sociales y educativas. Recurrimos a la idea de metáfora porque nos ayuda a comprender cómo la forma en que pensamos las cosas nos hace hacer y decir unas cosas y no otras. Así, algunas metáforas con las que pensamos lo que sucede a nuestro alrededor ayudan a legitimar el actual orden de cosas y contribuyen a deslegitimar otros órdenes posibles. Esto sucede en el ámbito educativo, ya sea en las escuelas o fuera de ellas.

"...en cierta enciclopedia china está escrito que los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas. En el asombro de esta taxonomía, lo que se ve de golpe, lo que, lo que se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto." (Foucault, M.; Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas).



La reflexión que se propone es acerca de cómo las metáforas con las que pensamos lo educativo condicionan nuestras acciones y discursos; la forma en que clasificamos y ordenamos; la manera en que imaginamos cómo los acontecimientos y las personas se vinculan (o no). Se configura el enfoque intercultural como enfoque teórico que funciona como metáfora en cuanto que nos permite pensar la diversidad humana y formular vías alternativas de acción y pensamiento en educación. Lo intercultural como forma de pensar lo complejo, es decir, lo diverso, implica distinguir diversidad de diferencia y lo cultural de la cultura.

Diversidad versus diferencia

“La lógica de la diferencia se inscribe en el marco de una lógica monódica que aísla las entidades desde el punto de vista de una relación no igualitaria. La diferencia no se manifiesta en el plano de las realidades sino en el de los símbolos. La diferencia legitima la distancia, incluso el rechazo”
(Martine Abdallah Abdallah-Pretceille, 2003:20)

Es decisivo distinguir entre diversidad y diferencia cuando nos planteamos estudiar la diversidad humana y analizarla en el ámbito educativo. Debemos ser conscientes de que las visiones habitualmente ofrecidas desde el sistema social y educativo se refieren a la idea de diferencias culturales y contribuyen a hipertrofiar las diferencias, de forma condescendiente y con fines, más o menos intencionalmente, de clasificación y jerarquización social. Una consecuencia peligrosa de esto es la estigmatización derivada de la proliferación de clases especiales, grupos de apoyo, logopedia, clases de refuerzo, alumnado de necesidades especiales, clases compensatorias, etc. ¿Qué estudiantes son adscritos y adscritas a esas clases?, ¿cómo se seleccionan?, ¿quién lo decide?, ¿qué resultados se alcanzan? Desde un enfoque intercultural no tiene sentido hablar de “atención a la diversidad” sino simple y

llanamente de reconocer la diversidad como característica humana. Habitualmente se establecen diferencias y se “reconocen” grupos culturales a priori. Se confunde diversidad cultural con categorización social. Los peligros más graves derivados de describir a las personas, estudiantes, grupos, en función de diferencias es que implican una apreciación moral. Inmediatamente surgen valoraciones de mejor o peor, bueno o malo. La consecuencia educativa es adoptar un modelo de déficit desde el que se justifican modelos compensatorios y remediales. La diversidad cultural es un hecho, la heterogeneidad es la norma. Lo que debería preocuparnos, lo que debería hacer saltar las alarmas es la homogeneidad. Ésta siempre es producto de una acción deliberada de ordenar, clasificar, controlar (política, social, psicológica o educativamente). La mirada que nos permite clasificar, organizar, nombrar las cosas, las experiencias y a las personas no es única ni la misma para todas. La diversidad tiene que ver con el reconocimiento “del otro” y el reconocimiento de otras formas de ver el mundo; lo relativo de cualquier clasificación y las consecuencias de la misma.

La diversidad tiene que ver con el reconocimiento “del otro” y el reconocimiento de otras formas de ver el mundo-

Diversidad cultural versus culturas diferentes

“Las culturas son transmitidas por los individuos y no pueden manifestarse más que a través de su intermediación”
(Linton, 1936:42)

El concepto de cultura, al igual que otros en Ciencias Sociales, genera polémica y es siempre polisémico. En el ámbito educativo, tanto en los discursos oficiales como en las manifestaciones diarias de docentes, se confunde la idea de diversidad cultural con la de culturas diferentes. ¿Cuál es la distinción? ¿Para qué hacerla? ¿Cuáles



son las tres consecuencias de establecerla? No es útil delimitar la realidad cultural de las personas y sus grupos de referencia estableciendo como punto de partida estructuras o rasgos aislados (lengua, religión, nacionalidad, tradiciones, etc.). Es preciso reconocer que ninguna persona está familiarizada con toda la “cultura” de la que forma parte, que sirve de un determinado modo, algunas condiciones y características culturales, las cuales le influyen, modulando su conducta y su interpretación de la realidad (personas, acontecimientos). Así, no tiene sentido asociar lo intercultural con la celebración de fiestas gastronómicas, exposiciones de trajes y “costumbres”, bailes, etc. El riesgo de hacerlo es ofrecer una visión superficial y turística de lo cultural. Hablar de culturas diferentes como entes estancos, analizar las culturas como territorios fijos y cerrados, definir características propias de una cultura como si fueran normas fijas, es un error, es un enfoque caducado. No nos permite comprender las realidades actuales y, en educación, hace imposible alcanzar logros educativos valiosos. Por supuesto esto es así si aceptamos ideales de justicia social y de igualdad de oportunidades educativas. Las culturas no son realidades ni conceptos operativos. Las culturas son conceptos dinámicos y este dinamismo siempre nos resulta difícil de visualizar, de comprender, de manejar. El concepto de cultura no es adecuado hoy para explicar la complejidad de los mestizajes e intercambios. La cultura, como la lengua, es un espacio que aparece en un contexto de relación de uno mismo con los otros. Lo que proponemos es distanciarnos de un enfoque descriptivo y apostar por analizar las representaciones. Toda cultura se define no tanto a partir de rasgos (normas, costumbres) como a partir de sus condiciones de producción y de emergencia. Los actuales escenarios culturales son cambiantes, abiertos. La idea de lo cultural como proceso dinámico, como relación entre actos sociales se impone al explicar los cambios actuales. Reconocer la diversidad cultural implica

reconocer “al otro”, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras. La idea de cultura se reemplaza por el principio de la diversidad cultural como concepto central de la investigación sobre lo cultural en educación. Lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre las personas y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos. La variable cultura está presente en los fenómenos sociales y educativos, pero no sabemos de qué forma.

Lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre las personas y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes.

Lo intercultural es hermenéutica y práctica, comunicación y relación

Ningún hecho es de entrada intercultural y esta cualidad no es un absoluto del objeto. Sólo el análisis intercultural puede conferirle ese carácter. Es la mirada la que crea el objeto. En la medida en que ponemos menos el acento sobre la forma, la cultura, y más sobre quien actúa y por tanto que interactúa, estamos en el ámbito de la práctica. No se trata de buscar hipotéticas realidades culturales sino de comprender cómo se crea lo cultural en situaciones complejas. Desde la metáfora intercultural, el educador o educadora no se detiene tanto sobre la cultura como determinante de comportamientos, sino sobre la manera en que la persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social, personalmente. La acción de formación reposa así menos sobre un conocimiento de una supuesta realidad cultural que sobre el conocimiento gradual de elementos significativos. ¿Cómo pensar las situaciones sociales actuales: las multiplicidades, las mutaciones, los atajos, las transgresiones, los recursos alternativos, los marginados y las marginadas sociales? Es preciso deconstruir/



reconstruir los conceptos “tradicionales” desde su carácter discursivo y pragmático. Así, las nociones de familia, linaje, códigos y estructuras comunitarias se derivan de las propias interpretaciones que la comunidad internaliza.

“...pensar la configuración de las formas culturales como fundamentalmente fractales, es decir, como desprovistas de fronteras, de estructuras o de regularidades euclidianas...”
(Appadurai)

En la práctica educativa, nuestra propuesta es muy ambiciosa ya que, por un lado, compete a todas las decisiones que tienen que ver con lo educativo, y por otro reclama un cambio en la concepción de las relaciones sociales. El educador, la educadora, no deben detenerse tanto sobre la cultura como determinante de comportamientos sino sobre la manera en que la persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social y personalmente. La igualdad de oportunidades y recursos implica que todas las habilidades, talentos y experiencias de las y los estudiantes tienen que tomarse como un punto de partida válido para construir procesos de enseñanza y aprendizaje valiosos para todos y todas. Algunas cuestiones se convierten en muy relevantes en toda situación educativa: ¿quiénes componen el grupo?, ¿quiénes se educan conjuntamente?, ¿a quién se segrega?, ¿cómo se garantiza el reconocimiento de la dignidad de cada persona?, ¿qué resultados se alcanzan con todo el alumnado? Si no se plantean y responden estas cuestiones, las iniciativas que parecen interculturales se pueden convertir en un subterfugio de la desigualdad, una coartada que nos permite seguir evitando poner en práctica iniciativas genuinas de respeto a la diversidad cultural, para seguir celebrando superficialmente las diferencias desde una perspectiva “folklórica” o “turística”.

Por eso resulta útil indicar lo que **NO es educación intercultural**:

- ⊕ Celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo las llamadas “semanas interculturales”, “días gastronómicos”, “días de la Paz”, etc.
- ⊕ Clasificar a determinados grupos como “los otros” y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad.
- ⊕ Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como “los otros”.
- ⊕ Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos, como ocurre en las clases compensatorias.
- ⊕ Tratar de incluir en clase al alumnado de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas con él.
- ⊕ ¡Evitar conflictos! Los conflictos son parte de nuestra vida cotidiana; de lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos, y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos y todas empleamos a diario.

Frente a esto, la educación intercultural nos plantea un análisis más profundo pues nos exige revisar nuestras ideas sobre qué significa aprender y enseñar. Aprender es un proceso activo por parte de quien aprende y que tiene lugar en un contexto social. Un proceso que traslada a las personas más allá de los factores que les condicionan como seres humanos. La capacidad de trascender estos factores condicionantes es una de las ventajas de los seres humanos y en esto consiste nuestra capacidad de aprender. El aprendizaje no tiene lugar en el vacío, ni es resultado del proceso de enseñanza, sino que constituye un logro personal en un contexto social específico y dinámico. Aprendemos de, en, desde y para unos entornos culturales. Enseñar es una



experiencia personal de interacción con otras personas, una progresión individual hacia adelante, un aprendizaje personal. Enseñar y aprender son parte de la misma experiencia. Como educadores y educadoras (madres, padres, maestros, maestras, etc.) debemos ser conscientes de nuestros propios sesgos y prejuicios. Debemos ser conscientes de que gran parte de nuestros juicios sobre otros se basan en la apariencia física, su dominio de la lengua y su entorno familiar o cultural. Es preciso reconocer la diversidad en cuanto a estilos comunicativos, formas de aprender, motivaciones, experiencias, intereses, capacidades.

Aprender es un proceso activo por parte de quien aprende y que tiene lugar en un contexto social. Aprendemos de, en, desde y para unos entornos culturales.

Formación del profesorado

El trabajo del profesor con sus estudiantes es la vía por la que todas las estructuras y políticas educativas tienen o no efecto (Tharp)

Las recomendaciones para la formación de los educadores y educadoras se sintetizan en los siguientes enunciados:

- a) **un enfoque intercultural en educación** vs formación en educación intercultural
- b) **formación en centros y redes** vs formación individual y en grupo
- c) **revisión de creencias y prácticas** vs entrenamiento en técnicas y metodologías.

La práctica habitual respecto a la introducción de lo intercultural en la formación de docentes o educadores y educadoras sociales, es la inclusión puntual y optativa en el currículo de materias, cursos o créditos relacionados con la educación

intercultural. Esta práctica indica el estatus que se le otorga a este enfoque, refleja la no presencia de lo intercultural en los centros y promueve el mantenimiento de formas de atención a la diversidad alejadas de este enfoque: educación específica para grupos específicos, compensación educativa, etc. Se pone en evidencia que la formación del profesorado en torno a la educación intercultural no implica la asunción de un enfoque intercultural que de manera transversal dé sentido al programa de formación; la formación existente es más bien, en todo caso, formación del profesorado en educación intercultural.

Muchas de las propuestas de formación tienen un carácter individual o grupal, pero fuera de los centros y de la práctica cotidiana. La diversidad de cursos sobre temática intercultural que se imparten de este modo es muy grande, y en el contexto español son la principal opción de formación permanente a la que pueden acceder el profesorado interesado en el tema.

Considerando que el enfoque intercultural implica intercambio, cooperación y transformación de la escuela, difícilmente los cursos puntuales realizados a título individual fuera de la práctica pueden contribuir a cambios profundos en la estructura y funcionamiento del sistema escolar. Los cambios a este nivel precisan de un trabajo colaborativo. Una de las demandas recurrentes en relación con la formación de educadores y educadoras desde un enfoque intercultural se relaciona con la necesidad de que dicha formación contribuya de forma efectiva a generar prácticas interculturales que afecten a lo que sucede en los centros y programas. Algunas de las estrategias ideadas para avanzar hacia este objetivo se relacionan con el desarrollo de la formación en los propios centros y con el trabajo cooperativo y en red de educadores y educadoras, de investigadores e investigadoras y demás agentes implicados.



El enfoque intercultural implica intercambio, cooperación y transformación de la escuela.

El entrenamiento en técnicas y metodologías diversas es importante; pero sólo tiene sentido asociado a una revisión de las creencias que el profesorado tiene acerca de sus estudiantes, sus capacidades, su forma de aprender y comportarse; y de la manera en que como profesores y profesoras se relacionan con los y las estudiantes y sus familias. Cuando se plantean cambios en la formación de profesorado suelen centrarse en entrenamiento en estrategias consideradas “mejores” para atender a la totalidad de estudiantes (por ejemplo aprendizaje cooperativo, tutorías entre iguales, utilizar recursos variados, etc.), pero se ofrecen como recetas que ni siquiera son utilizadas en la formación misma del profesorado. No existen estrategias o técnicas mejores que otras. Lo relevante es recurrir a variedad de técnicas y estrategias en reconocimiento de la diversidad de formas de aprender y enseñar que docentes y estudiantes tenemos. Si insistimos en la necesidad de revisar creencias y prácticas es porque hemos constatado que el profesorado en ejercicio, de forma mayoritaria, actúa en sus clases como si creyeran que la capacidad de sus estudiantes para aprender y la su propia capacidad para enseñar estuvieran determinadas biológicamente.

Referencias bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. (2006). El paradigma intercultural como mirada de la diversidad en educación. Actas Congreso INTER, UNED, Madrid, España, 12-24.

Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En Educación intercultural. Perspectivas y propuestas. Madrid. Ed. Ramón Areces, p. 9-23.

Aguado, T.; Gil-Jaurena, I. y Mata, P. (2008). Formación del profesorado en educación intercultural. Dilemas y propuestas. En Revista Complutense de Educación. Vol 19, p. 275-292.

Apple, M. (1993): *Official knowledge in a conservative age*. Nueva York: Routledge

Tharp, G. (1995). *Rousing Mind to Live. Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge University Press.



La escuela que desarma el odio

Begoña López Cuesta

Fundación Investigación y Desarrollo de Estudios y Actuaciones Sociales (FIDEAS)



Contacto: BLC@telefonica.net

Begoña López Cuesta es licenciada en Ciencias Políticas y Sociología, Máster en Estudios Avanzados de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales. Realizó trabajo de campo en distintos países árabes especializándose en el ámbito de la cooperación internacional, la inmigración y la enseñanza de segundas lenguas. Desde el año 1997 ha estado dedicada a la formación del profesorado sobre interculturalidad, resolución de conflictos, apoyo y refuerzo educativo para la superación de desigualdades en el ámbito de la educación no formal.

Ha sido Coordinadora General del Área de Apoyo a la Escuela Pública, Voluntariado e Inmigración en la [Liga de la Educación y la Cultura Popular](#) y es Secretaria General de la Fundación Investigación y Desarrollo de Estudio y Actuaciones Sociales (FIDEAS).

Resumen

El discurso del odio y los delitos de odio tienen que ver con la discriminación y la intolerancia ante la diversidad. Para desmontar este discurso se debe hablar de democracia como proyecto de convivencia, de interculturalidad, de las relaciones de poder que nos lleva a una desigualdad creciente, de derechos humanos, de solidaridad, de refugiados/as, de igualdad.

La educación debe integrar estas dimensiones en el diseño curricular, en la metodología del aula y en la propia profesión docente de forma que Educación y Escuelas Públicas sean herramientas fundamentales para desmontar el discurso del odio.

Palabras clave

Discriminación, Derechos humanos, diversidad cultural, interculturalidad, inclusión, desigualdad, convivencia, discurso del odio.



Resulta paradójico celebrar este 9 de mayo “el día de Europa”, cuando asistimos a la aniquilación de los valores que le daban sentido. El crecimiento de los partidos de ultraderecha en los parlamentos nacionales, la difusión del discurso del odio en actos públicos y a través de internet, el *ciberodio*, así como el aumento de grupos neonazis y bandas violentas de jóvenes, es una de las mayores preocupaciones a nivel europeo¹.

El discurso del odio y los delitos de odio son conductas que tienen como elemento motivador el odio y la discriminación, incidentes que están dirigidos contra una persona motivados por un prejuicio, basado en la discapacidad, los rasgos fenotípicos, el origen étnico o país de procedencia, la religión o las creencias, la orientación e identidad sexual, la situación de exclusión social o cualquier otra circunstancia o condición social o personal.

Como señala Esteban Ibarra, presidente del Movimiento contra la Intolerancia la naturaleza del delito de odio se refiere a la negación de la igual dignidad de la persona y la universalidad de los Derechos Humanos.

A la ausencia de estadísticas oficiales, la falta de denuncias, las insuficientes investigaciones judiciales y policiales se suma la necesidad de formar a los cuerpos policiales, al personal médico, a forenses, a miembros del sistema de justicia, de fiscalía y abogacía, el personal de seguridad privada, etc. Y aunque en los últimos tres años ha habido un avance en la lucha contra los delitos de odio y la discriminación, con la reforma del Código Penal (art.510), las fiscalías especializadas y otras medidas, el discurso del odio no deja de crecer y golpear los derechos fundamentales de miles de seres humanos.

¹ Según la ECRI, la presencia de estos grupos en España es superior a la media europea, así como su presencia y manifestación en el ámbito del deporte. European Commission Against Racism and Intolerance (2011). Cuarto Informe sobre España, Consejo de Europa.

La escuela adquiere un papel relevante para desarmar el odio, aunque tantos se encarguen de deshacer a diario lo que día a día maestros y maestras se afanan, incansablemente, en construir y transformar, abocados al papel de Penélope en la Odisea.

La escuela adquiere un papel relevante para desarmar el odio.

La gestión de la diversidad cultural es altamente compleja, de ella depende favorecer la convivencia intercultural o entorpecerla y alimentar un discurso del odio.

Cuando en un mismo espacio hay un encuentro cultural de distintos grupos, que se desconocen entre sí, o que tienen un conocimiento deformado, filtrado por prejuicios y estereotipos, donde además las desigualdades económicas, políticas y sociales refuerzan la incomunicación entre esos grupos, es obvio que necesitamos para una gestión adecuada del contacto intercultural, a los poderes públicos, a la sociedad civil, a la institución escolar y académica especializada y a los propios grupos implicados.

El antropólogo Daniel Oliva señala que la persona inmigrante, se encuentra con un sistema político, un orden jurídico heredero del estado-nación, y consagrado por el Derecho Internacional, que diferencia los derechos y las obligaciones de las personas denominadas nacionales y extranjeras. Ningún país las ha equiparado en derechos y “las leyes de extranjería son discriminatorias per sé”

Se pueden producir varias situaciones:

- ✦ Segregación o aislamiento (mantienen intactos sus normas, valores...)
- ✦ Asimilación o deculturación (evita sus costumbres)
- ✦ Integración (adaptación a la nueva situación renunciando voluntariamente a algo de su bagaje cultural sin perder su identidad)



Para Charles Taylor, filósofo anglo-canadiense, debemos promover políticas de reconocimiento de las aportaciones positivas de los y las inmigrantes a la sociedad de acogida, que sirvan para mejorar su imagen pública y su autoestima, pues la democracia no es solo un conjunto de leyes sino un proyecto de convivencia.

La democracia no es solo un conjunto de leyes sino un proyecto de convivencia.

Si partimos de la idea de que nuestra identidad es múltiple, a lo largo de nuestra vida, participamos en distintos ámbitos: en el trabajo, en una asociación de madres y padres, en el mercado, en la sala de espera de una consulta médica, etc., es decir, a menudo interactuamos con nuestros vecinos y vecinas y en todos ellos educamos y nos educan, en diversas ocasiones y con personas muy diversas. Dicha interacción intercultural nos exige tener una verdadera predisposición a que entren y salgan de nuestra mente ideas y afectos, al cambio, a tener una mente abierta, que facilite nuestra existencia.

Hablar de interculturalidad

Hablar de interculturalidad, de interacción, de desmontar el odio, exige tomar conciencia de las relaciones de poder a nivel económico, social y político, así como de la desigualdad creciente hasta un punto insoportable que condena a la muerte social a millones de seres humanos. Según el Informe de OXFAM (18 de enero de 2016, *Una economía al servicio del 1%*), las 62 personas más ricas del mundo han incrementado su riqueza un 44% en apenas 5 años, mientras se reducían los ingresos de 3600 millones de personas, la mitad más pobre de la humanidad. “La desigualdad extrema en el mundo está alcanzando cotas insoportables. El 1% más rico de la población mundial posee más riqueza que el 99% restante de las personas del planeta. El poder y los privilegios se están utilizando para manipular el

sistema económico y así ampliar la brecha, dejando sin esperanza a cientos de millones de personas pobres”.

(...) desmontar el odio exige tomar conciencia de las relaciones de poder a nivel económico, social y político, así como de la desigualdad creciente.

Además, el entramado mundial de paraísos fiscales permite que una minoría privilegiada oculte en ellos 7,6 billones de dólares. Para la International Bar Association (IBA - Colegio Internacional Abogados) la elusión fiscal es una vulneración de los derechos humanos (OXFAM, 2016). El presidente del Banco Mundial la considera como un tipo de corrupción que perjudica a las personas pobres. Y para combatir con éxito la pobreza, es ineludible hacer frente a la crisis de desigualdad.

Según la OIT, (Tendencias 2016. Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo) hay más de 197 millones de personas desempleadas (27 MM más que en 2007, antes de la crisis). El desempleo juvenil en España está por encima del 63%, entre 16 y 19 años, y del 42%, entre los 20 y 24 años. La proporción de población en riesgo de pobreza y exclusión social sigue aumentando, 29,2% en 2014, la media europea 24,4%. La tasa de temporalidad interanual es casi el doble que la media en la UE (26,2 en 2015, frente al 14,8)

La OIT estima que 21 MM de personas alrededor del mundo son víctimas de trabajo forzoso. Que 168 MM de niños y niñas de entre 5 y 17 años son víctimas del trabajo infantil. La Agenda de Desarrollo Sostenible insta a que se tomen medidas inmediatas y efectivas para erradicar el trabajo forzoso, poner fin a la esclavitud moderna y a la trata de personas y eliminar las peores formas de trabajo infantil, erradicándolo bajo todas sus formas en 2025.



Los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), recientemente aprobados, destacan el papel clave que tiene el trabajo digno para asegurar el crecimiento económico inclusivo y contribuir a los resultados sociales y medioambientales (ODS8) (OIT - ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TRABAJO, 2016).

Desmontar el discurso del odio

Desmontar el discurso del odio, además, exige hablar de Derechos Humanos.

Art 1. “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia deben **comportarse fraternalmente los unos con los otros**”

(ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS)

Es contrario a derecho alimentar un discurso de “nosotros/los otros”, con lo que condenamos a millones de personas a una carencia absoluta de derechos, olvidando el deber de solidaridad, de fraternidad arriba indicado, y del que habla Javier de Lucas en su libro *Mediterráneo: el naufragio de Europa* (LUCAS, 2015). Un naufragio moral y político de Europa, de los ideales que están en el origen de la idea misma de Europa, del proyecto de la UE.

Es contrario a derecho alimentar un discurso de “nosotros/los otros”, con lo que condenamos a millones de personas a una carencia absoluta de derechos.

Javier de Lucas, entiende **solidaridad** como “conciencia conjunta de derechos y deberes que se despierta o agudiza allí donde nos encontramos ante la presencia o amenaza inminente de un peligro percibido como común” (LUCAS, 2015, pág. 67). La solidaridad de la que debemos hablar hoy es abierta, inclusiva, que no se cierra en el

ámbito del “nosotros” y que no utiliza la referencia excluyente a “los otros” desde la exacerbación de la diferencia. Esa lógica que excluiría a quienes son diferentes de nuestro círculo de solidaridad por no ser “de los nuestros”. Solidaridad abierta, tendencialmente universal.

La solidaridad de la que debemos hablar hoy es abierta, tendencialmente universal.

ACNUR señala que, a finales de 2013, más de 51 millones de personas se habían visto forzadas a abandonar sus hogares debido a las guerras, la violencia y la vulneración de los derechos humanos. 33,3 MM eran víctimas de desplazamiento interno, 16,7 MM eran refugiadas y casi 1,2 MM, aguardaban la resolución de su solicitud de protección internacional. En 2014, la cifra de personas que pidieron asilo en los 44 países más industrializados fue de 866.000 (un 45% más respecto a 2013). (CEAR, 2016)

El Consejo Europeo acordaba en febrero, en Bruselas, que el objetivo es contener rápidamente la afluencia de llegadas, proteger las fronteras exteriores, reducir la migración ilegal y salvaguardar la integridad del espacio Schengen, y para ello la OTAN prestaría asistencia, ya lo está haciendo, en la realización de operaciones de reconocimiento, seguimiento y vigilancia del cruce ilegal de fronteras en el mar Egeo, en estrecha cooperación con FRONTEX.

¿Dónde está la norma de *iuscogens*² del derecho a la vida?

Art 14.1. “En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país”

(ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS)

² Es norma imperativa. Cualquier acto que sea contrario al mismo será declarado nulo.



¿Y quién necesita asilo?, ¿quién es una persona refugiada?

Art 1.A.2 “...debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de **raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas**, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.”

(CONVENCIÓN SOBRE EL ESTATUTO DE LOS REFUGIADOS, 1951)

Art. 3 “La condición de refugiado se reconoce a toda persona que, debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de **raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas, pertenencia a determinado grupo social, de género u orientación sexual**, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o, a causa de dichos temores, no quiere acogerse a la protección de tal país, o al apátrida que, careciendo de nacionalidad y hallándose fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, por los mismos motivos no puede o, a causa de dichos temores, no quiere regresar a él, y no esté incurso en alguna de las causas de exclusión del artículo 8 o de las causas de denegación o revocación del artículo 9.

(LEY 12/2009, de 30 de octubre, REGULADORA DEL DERECHO DE ASILO Y DE LA PROTECCIÓN SUBSIDIARIA)

A estas personas habría que sumar, y que no se incluyen en la Convención de Ginebra, a los millones de personas desplazadas a causa de las alteraciones climáticas globales, llamadas “refugiadas ambientales”, que para 2050 se estima serán 200 millones de personas. El Nobel

de Economía Joseph Stiglitz, ha señalado que el cambio climático es peor que cualquier guerra y debemos cuestionarnos nuestro entero modo de producción y consumo, que es lo que causa las alteraciones climáticas globales.

La Asamblea General de Naciones Unidas adoptó, en septiembre de 2015, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible donde los Estados declaraban estar “decididos a proteger el planeta contra la degradación, incluso mediante el consumo y la producción sostenibles, la gestión sostenible de sus recursos naturales y medidas urgentes para hacer frente al cambio climático, de manera que pueda satisfacer las necesidades de las generaciones presentes y futuras.”

Por otro lado, en la Nueva Agenda Europea sobre Inmigración (13.05.2015) la Comisión Europea marcaba dos ejes fundamentales, el primero dar respuesta al sufrimiento y pérdida de vidas, y el segundo, la respuesta a los “flujos mixtos”³ debía basarse en la solidaridad de los Estados Miembro. Federica Mogherini, vicepresidenta de la Comisión Europea, habla de un plan de acción inmediata con dos prioridades: salvamento y rescate de vidas humanas y refuerzo de FRONTEX para vigilancia y control de fronteras. Y, Ban Ki Moon, en su discurso al Parlamento Europeo en mayo de 2015, instaba a la UE a estudiar vías de acceso seguras para que las personas no pierdan la vida en el trayecto. Lo cierto es que hasta el momento la prioridad de salvar y rescatar vidas está en un segundo plano.

No podemos permitir, como ciudadanos y ciudadanas, pero sobretodo como docentes, como

³ Los flujos no son homogéneos. Puede haber personas que huyen del hambre, utilizada como arma de guerra, que huyen de los conflictos armados, personas víctimas de torturas, de persecución por su identidad u orientación sexual, apátridas, menores no acompañados, migrantes económicos y posibles solicitantes de asilo, refugiados climáticos, etc. ¿cómo valorar su derecho a la protección internacional si no se les ofrece un procedimiento con garantías?



organizaciones sindicales y sociedad civil organizada, que se legisle contra los Derechos Humanos (el caso del gobierno húngaro de Orban; Dinamarca confiscando bienes a las personas que buscan refugio; Suecia; Austria; Alemania; España con las “devoluciones en caliente” en Ceuta y Melilla, etc.) porque no somos seres de adaptación sino de transformación como decía Freire, conscientes de que “nosotros y los otros” somos sujetos de una única comunidad, la del género humano y nuestras democracias deben transformarse, superando barreras de creencias, lenguas, diferencias fenotípicas, etc. en verdaderos proyectos de convivencia.

Desmontar el discurso del odio exige reconocer la igualdad entre el hombre y la mujer, luchar contra esa “fatalidad de nacimiento” que entorpece el progreso del género humano (abusos, matrimonios forzados, embarazos forzados, malos tratos, hostilidad pública extrema, mutilación genital, etc.).

No alimentar el discurso del odio exige, también, arriesgarse a reconocer que, homosexuales, lesbianas, bisexuales, transexuales y personas intersexo (LGTBI), tienen derecho a su inclusión en lo ‘genéricamente humano’ y por lo tanto a ser tratados y tratadas como personas, con las mismas garantías de derechos fundamentales que el resto de seres humanos. Nuestras escuelas deben proteger a nuestros hijos e hijas de la transfobia y del ciberodio.

Nuestras escuelas deben proteger a nuestros hijos e hijas de la transfobia y del ciberodio.

Por otro lado, hoy, gran parte de los niños y niñas no escolarizadas viven en zonas afectadas por los conflictos. La crisis de los refugiados, también provocada por las políticas inmorales de la UE, ha dejado al descubierto el enorme tránsito de menores, en la mayoría de los casos dejados a su suerte, que están pendientes de atención y protección. No sólo es la alta proporción de

menores que llegan hasta las fronteras de la UE, es que en los campos de refugiados de Turquía, Líbano o Jordania, donde se contabilizan ya más de cinco millones de personas, una gran mayoría son menores de edad: niños y niñas, jóvenes sin futuro, condenados a la marginación y la violencia. El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha hecho un llamamiento urgente para tomar medidas destinadas a proteger a las personas migrantes y refugiadas más vulnerables: los refugiados y refugiadas no acompañados y los niños y niñas, que se considera que están en grave riesgo ante los abusos, el tráfico de menores y la explotación. A lo largo del pasado año llegaron más de 95.000 niños y niñas a Europa, e Interpol estima que se desconoce el paradero de uno de cada nueve.

Los organismos internacionales y los movimientos sociales debemos comprometernos a dar las respuestas necesarias y adecuadas para satisfacer las necesidades de educación de las personas desplazadas y refugiadas, que deberían incluirse en la Acción Humanitaria. La educación, es una apuesta de futuro, para que millones de personas mantengan la esperanza en situaciones de conflicto, de emergencia y de post-conflicto. Precisamos de la educación, como instrumento para la intervención social y la recuperación temprana de niños, niñas y jóvenes.

Para ello, necesitamos una **agenda común**, que reflexione sobre el sentido de la educación y de la escuela pública, la importancia del papel del profesorado, y la recuperación de la inversión internacional y nacional. Y afronte los retos que se derivan de esa reflexión.

Necesitamos **inversión**, lo que significa revertir los duros recortes que se están llevando a cabo en los ámbitos nacional e internacional. En muchos países, como España, los recortes se han convertido en estructurales, mediante leyes, y bajo el paraguas argumental de la crisis. Hay que recuperar el 0,7% del PIB para la cooperación al desarrollo. Hay que activar políticas para



condonar deuda a países en vías de desarrollo por inversión en proyectos educativos. Y hay que fijarse a medio plazo, la meta del 6% del PIB nacional para educación.

Hablar del sentido de la educación significa, promover la **escuela pública y la diversidad cultural**, integrar esa dimensión intercultural de la educación en el diseño curricular, ampliando el modelo de currículo escolar antirracista de Miguel Angel Essomba por un **modelo anti odio**, en la propia organización escolar, en la metodología de aula y la propia profesión docente: pensar en un proyecto de centro comunitario, de éxito escolar personal y social, pedagógico, cultural y ético.

(...) la educación debe integrar dimensión intercultural en el diseño curricular, en la metodología de aula y en la propia profesión docente.

Significa, también, reafirmar la visión y la voluntad política, que se reflejan en los numerosos tratados de derechos humanos internacionales y regionales, en los que se establece el derecho a la educación, y su estrecha relación, con otros derechos humanos.

La educación, entendida así como el principal motor para el desarrollo y la consecución de los objetivos para un desarrollo sostenible, para transformar el discurso del odio. **La Declaración de Incheon**⁴, señala que necesitamos una visión global inspirada “en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y rendición de cuentas compartidas.”

La educación es un derecho fundamental que hace posible la realización de otros derechos

⁴ **La Declaración de Incheon**, República de Corea mayo de 2015, *Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas.*

cuyos ejes son la inclusión y la equidad, lo que significa que ninguna meta educativa se debe considerar lograda si no se ha conseguido el éxito escolar para todos y todas.

El antropólogo nigeriano John Ogbu señalaba que, aunque la batalla se desarrolle en el aula, el origen de la misma estaba fuera. Debemos intentar optimizar la influencia de la escuela en la sociedad y de ésta en la escuela, desmontando el discurso del odio y la discriminación, convirtiendo a la escuela pública en la herramienta más importante, para construir el bienestar de las sociedades. El sociólogo Pablo Gentili, ha escrito al respecto que, “la educación debe transformarse en una oportunidad para comprender el mundo en que vivimos y ayudarnos a construirlo sobre los principios de la solidaridad, la igualdad y la más radical defensa de los derechos humanos, la paz y la justicia social.”. Y, en palabras inspiradas en Paulo Freire, añade que “*la educación no cambia el mundo, la educación cambia a las personas, y son ellas las que harán del mundo un lugar más digno y acogedor.* La educación es el espacio, la plataforma, la cuna donde se gestan la esperanza y la utopía que brindan energías a nuestra lucha por sociedades donde el ser humano sea algo más que un valor de cambio y el conocimiento un bien común del que todos y todas puedan apropiarse”.

Y en palabras de Francesc Carbonell y Danilo Martuccelli, 2009,⁵(Guillén, febrero, 2012) “urge la reconversión del oficio de educar, por una clara motivación ética, puesto que una práctica educativa reproductora de la inequidad es, por sí misma, una contradicción moral: la educación debe precisamente, formar una ciudadanía libre y crítica y favorecer la realización individual y colectiva de personas y comunidades. Y estas premisas no son posibles a través de prácticas educativas que reproduzcan y consoliden las situaciones de injusticia social existentes”.

⁵Citados por Pep Gratacós i Guillén, en Cuadernos de Pedagogía nº 420, febrero 2012, p.51



La educación debe ser entendida como el principal motor para el desarrollo y la consecución de los objetivos para un desarrollo sostenible, para transformar el discurso del odio.

En este sentido, la reconstrucción de la profesión docente es un reto de gran importancia, por el momento paradójico en que se encuentra. Por un lado, son muchas las investigaciones que indican la relevancia que tiene para la calidad de la educación y para el éxito escolar de todos y todas los niños y niñas la calidad de los y las docentes. Por otro lado, se adoptan medidas y decisiones políticas, tanto en el ámbito internacional, como en el nacional, que están provocando la precariedad laboral, la proletarización de la profesión docente, la desmoralización del colectivo y la debilitación de los saberes profesionales. La construcción de la profesión docente es una tarea permanente que, en la actualidad, se desenvuelve en un escenario inestable y decididamente complejo.

Necesitamos políticas que protejan y velen por la profesión docente. Un profesorado debidamente contratado, con buena formación pedagógica y sensibilización social, motivados y apoyados por las políticas educativas con recursos suficientes. Y concienciado sobre la importancia ética y social que tiene su profesión.

El **maestro y la maestra** adquieren un papel relevante para hacer posible que los derechos de los niños y las niñas sea una realidad vivida,

capaces de activar ese “efecto mariposa” definido por el meteorólogo Edward Loren, en su teoría del caos, donde cada acción es importante por insignificante que parezca, pues puede provocar una reacción en cadena en cada persona que conocemos, en cada escuela, en cada niño y cada niña, etc. Como “el simple aleteo de una mariposa”.

Referencias

CEAR. (2016). *Informe 2015: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: CEAR.

Convención sobre el estatuto de los refugiados. (1951). Ginebra: ONU.

Guillén, P. G. (febrero, 2012). *Cuadernos de Pedagogía nº 420*, 51.

LEY 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria. (s.f.). BOE, Nº 263.

Lucas, J. D. (2015). *Mediterráneo: el naufragio de Europa*. Valencia: Tirant humanidades.

OIT - Organización Mundial del Trabajo. (2016). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo TENDENCIAS 2016*. Ginebra: OIT.

Organización de Naciones Unidas. (s.f.). *Declaración Universal de los Derechos Humanos. RES. 217 A, de 10 de diciembre de 1948, Asamblea General*.

OXFAM. (2016). *Una Economía al Servicio del 1%*. OXFAM.org.

(...) cada acción es importante por insignificante que parezca, pues puede provocar una reacción en cadena en cada persona que conocemos, como el simple aleteo de una mariposa.



Entre lo obligatorio y lo esencial

Conflicto y transformación social en la escuela

Patricia Mata Benito
UNED



Contacto: pmata@edu.uned.es

Patricia Mata Benito es licenciada en Filosofía y Doctora en Educación. Actualmente es Profesora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I de la UNED. Trabajó como asesora externa del Ministerio de Educación en el diseño y puesta en marcha del portal CREADE, Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad. Es investigadora del Grupo INTER desde 2002 y coautora de varias de sus obras, entre las que destacan la *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*, que recibió el Premio AULA 2006 al mejor libro de Educación del año otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia, y los libros *Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela* y *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo*. Sus líneas de investigación actuales se relacionan con el aprendizaje de la ciudadanía y los enfoques participativos en investigación e intervención socioeducativa.

Resumen

El reconocimiento del conflicto como oportunidad de aprendizaje otorga a la escuela la capacidad de distinguir entre lo esencial y lo obligatorio. Reconocer y abordar educativamente el conflicto y la controversia forma parte de lo esencial. Desde este reconocimiento la escuela tiene la capacidad y la responsabilidad de educar ciudadanos y ciudadanas con consciencia de su papel en la conformación de la realidad social.

Palabras clave

Conflicto, comunidad escolar, oportunidad, estrategias, transformación social.



En los años 30 del siglo pasado, presagiando quizá la tragedia que se cernía ya sobre una Europa asediada por el totalitarismo y la violencia, el filósofo Edmund Husserl (1991) se preguntaba si la ciencia podía dar alguna respuesta a los problemas específicamente humanos. Casi un siglo después, en un escenario sociopolítico de incertidumbre e inseguridad crecientes, no parece baladí plantear la cuestión de qué respuestas puede –o debe– aportar la escuela ante los múltiples problemas humanos a los que nos enfrentamos en este momento. La desigualdad y la exclusión, el racismo y la intolerancia, el desempleo y la precariedad laboral, la polarización social y las múltiples crisis –económicas, institucionales, humanitarias, ecológicas– tienen una incidencia cada vez mayor en nuestras vidas, y provocan graves consecuencias en nuestro entorno cercano a las que las niñas, niños y adolescentes no son en absoluto ajenos. De hecho, ya sea por su propia experiencia personal o familiar, o a través de la observación de su entorno, tienen una vivencia directa de los conflictos y problemáticas sociales que vivimos. Resulta urgente por ello plantearnos qué podemos o debemos hacer como educadores y educadoras, y qué puede aportar la escuela a la transformación social.

Todavía hoy la escuela continúa siendo un ámbito básico de socialización, uno de los primeros lugares de encuentro y relación con otras personas diversas, y como tal es un espacio conflictivo. Funciona como un espejo reflectante que no solo refleja los problemas sociales sino que los devuelve también en múltiples sentidos, a veces mejorados y otras veces deformados. Hace algún tiempo, conversando con un profesor de Secundaria, éste planteaba la necesidad de distinguir entre lo esencial y lo obligatorio en la escuela, y expresaba así su posición: *a mí las ecuaciones de segundo grado me parecen accesorias comparado con que tú respetes a quien*

tienes al lado. Ponía así de manifiesto su preocupación por que el currículo obligatorio no tuviera como eje algo tan importante como el cuidado de las relaciones y el abordaje de los conflictos que afectan a la comunidad escolar.

El conflicto es un fenómeno extraordinariamente complejo que atraviesa lo escolar en varios sentidos, y no solo desde su interior. Las situaciones problemáticas que viven los y las estudiantes fuera de la escuela, en sus familias y comunidades, están igualmente presentes. En no pocas ocasiones hablamos de vivencias extraordinariamente duras y traumáticas, sobre todo en contextos en los que las familias afrontan graves problemas por la falta de recursos básicos, el desempleo crónico o la violencia en todas sus formas y manifestaciones. Las experiencias traumáticas sobrepasan y anulan la capacidad de las personas para enfrentarse a ellas. Esa incapacidad puede desbordarse en episodios de estrés, ansiedad, cólera, terror, depresión o agresividad: muchas de las conductas disruptivas en las aulas esconden este tipo de situaciones. De modo que no solo afectan a las trayectorias escolares de los afectados sino también a la convivencia en la escuela.

La escuela continúa siendo un ámbito básico de socialización, (...) de encuentro y relación con otras personas diversas, y como tal es un espacio conflictivo.

Por otra parte, las cuestiones controvertidas que se discuten en las calles entran también en la escuela de la mano del alumnado; sin embargo, su abordaje en las aulas no suele programarse y no siempre se considera adecuado. A menudo, al igual que los conflictos, las controversias se niegan, se esquivan o se abordan desde una “neutralidad” mal entendida. Para aumentar la confusión, la lógica de buena parte de los libros de texto presenta los problemas sociales como si se



tratara de fenómenos naturales, ocultando tanto los discursos y prácticas que los provocan como aquellos que plantean resistencias y alternativas.

Reconocer y abordar educativamente el conflicto y la controversia forma así parte de lo que entendemos como esencial en la escuela. Esta no es, sin embargo, una tarea fácil, menos aún en un contexto en el que los educadores y educadoras están (estamos) sometidos a tantas presiones y exigencias impuestas por el “eficientismo” (la eficiencia mal entendida y convertida en doctrina) y la progresiva mercantilización de la educación. Nos encontramos en la encrucijada entre dos formas de entender la función de la escuela: formar trabajadores y consumidores, empleables o desechables en un mercado globalizado, o bien formar ciudadanos y ciudadanas críticos y participativos, capaces de afrontar colectivamente los problemas y transformar la sociedad.

Reconocer y abordar educativamente el conflicto y la controversia forma así parte de lo que entendemos como esencial en la escuela.

El conflicto como oportunidad y herramienta de transformación social

La paz, en contra de la definición establecida, no es la ausencia de conflicto, ya que tal cosa no es posible. El conflicto es un proceso natural, inherente a las relaciones humanas; allá donde no se reconoce como tal se están legitimando situaciones basadas en el sometimiento o la exclusión de determinados grupos. La paz solo puede alcanzarse desde su reconocimiento, la visibilización de las distintas posiciones y la creación de espacios de igualdad en los que abordarlo constructivamente.

La diversidad de perspectivas, posiciones, intereses, necesidades, razones, experiencias, expectativas y demandas es un hecho que está

siempre presente en cualquier colectivo. Como proceso relacional y comunicativo, la educación debe partir de reconocer y legitimar de forma explícita esta diversidad. Resulta además un requisito ético, ya que no hacerlo así implica, por acción u omisión, consolidar las posiciones y perspectivas socialmente dominantes y por tanto contribuir a la conversión de la diversidad en desigualdad.

Por otra parte, la diversidad conlleva un conflicto que es preciso abordar. Negarlo, ocultarlo o ignorarlo no es una opción educativamente válida: solo conduce a agudizarlo, polarizar las posturas y deteriorar las relaciones, así como a reforzar los mecanismos de dominación como instrumentos de “resolución” de las situaciones conflictivas. Es preciso, por el contrario, no dejarlas pasar, hacer visibles de forma constante estas situaciones desde su inicio, aprender a reconocer y hacer explícitas también las demandas y necesidades, razones y experiencias que las sustentan, facilitando una negociación participativa y equitativa. Sólo de esta forma es posible aprovechar el potencial creativo del conflicto y su capacidad para contribuir a la transformación social.

La diversidad conlleva un conflicto que es preciso abordar. Negarlo, ocultarlo o ignorarlo no es una opción educativamente válida.

Se hace preciso, igualmente, desmontar la habitual asociación entre conflicto y violencia para entender el conflicto como un proceso necesario y profundamente creativo. Construir una visión positiva del conflicto es fundamental. Para ello debemos desafiar el imaginario de “suma cero”: la extendida creencia según la cual una situación conflictiva se resuelve siempre con una pérdida que afecta al menos a una de las partes, cuando no a varias de ellas. Los beneficios de una consideración positiva y constructiva del conflicto son múltiples. Por una parte, abordarlo de forma dialogada hace visibles las diferentes perspectivas



sobre un asunto común y por tanto aumenta el conocimiento y la comprensión profunda de las diversas experiencias, así como el surgimiento de propuestas y soluciones más ricas y globales. Solo a partir del contraste y la deliberación entre perspectivas diversas, en condiciones de respeto e igualdad, es posible construir alternativas y consensos.

Así, siempre que se regule adecuadamente, el conflicto incrementa las oportunidades de aprendizaje, contribuye a mejorar la convivencia y fortalece los procesos educativos. En cualquier experiencia colectiva, constituye una oportunidad de mejora a través de un proceso adecuado de reconocimiento, comprensión y abordaje del mismo, que pasa por la previsión y articulación de estrategias específicas que lo aborden en positivo.

Estrategias y habilidades para reconocer y abordar el conflicto

Tratar el conflicto debería considerarse como una prioridad transversal en todos los procesos y acciones educativas que se llevan a cabo en la escuela. En una observación de aula que llevé a cabo hace algunos años, concretamente en una clase de inglés de 2º curso de Primaria, recogí el siguiente ejemplo de abordaje temprano del conflicto:

Los niños se sientan en dos mesas de ocho, cada mesa comparte dos botes con pinturas y lapiceros. Colorean un dibujo y S., una de las alumnas, pide una pintura gris que no tiene entre su material a un compañero de la mesa de al lado, quien rehúsa dársela; S. empieza a protestar. La profesora se acerca y pregunta qué sucede. S. lo explica. Entonces la profesora le pregunta al niño la razón de su negativa y él contesta que A., otra compañera de la mesa de S., no ha devuelto una pintura que le prestaron otro día. La profesora le pide a S. que responda; S. dice que ella no es A., y le asegura que le

devolverá la pintura. La profesora anima al niño a discutir el tema con A., quien finalmente devuelve la pintura prestada el día anterior. Entonces el niño le deja a S. la pintura gris.

(Diario de campo, 13 de marzo de 2007)

En este ejemplo sencillo encuentro comportamientos y actitudes destacables en la acción de la profesora. Lo primero, está atenta para detectar y abordar inmediatamente una situación conflictiva en el aula: por insignificante que pueda parecer el suceso, no cae en la tentación de ignorarlo o minimizarlo. A continuación, pregunta directamente por lo ocurrido a los implicados: no da por hecho de qué se trata ni prejuzga quién ha actuado bien y quién no. Finalmente, les anima a discutir sus respectivas razones, que involucran a una tercera persona a la que también se invita a participar. En todo momento impulsa a los propios niños y niñas a identificar, analizar y aportar la solución al conflicto, pero se ocupa de conducir el proceso de manera que todos tengan oportunidad de explicar sus razones.

La “provención” de los conflictos destaca la necesidad de identificarlos y abordarlos en sus momentos iniciales (Cascón, 2000). Este concepto surge para señalar que no es posible ni deseable prevenirlos, ya que se trata de procesos necesarios y positivos. Lo habitual es que asociemos el conflicto con un momento concreto del proceso, aquel en el que se produce una crisis, un estallido que lo hace evidente. Su provención implica estar atentos a reconocerlos en su inicio y poner en juego las estrategias y habilidades necesarias para abordarlos, tal como hace la profesora cuyo comportamiento hemos analizado anteriormente.

Una de estas estrategias es el denominado “relativismo cultural”. Vivir el conflicto como oportunidad implica reconocer la diversidad humana y la existencia de múltiples formas



valiosas y legítimas de satisfacer las distintas necesidades, intereses y expectativas de las personas. El relativismo cultural es una posición, un método que nos ayuda a entender la diversidad desde una posición crítica y autocrítica. Se apoya en la convicción de que no hay verdades universales, lo cual no implica en absoluto asumir que “todo vale”. Munévar (1998:217) aclara por qué el relativismo cultural no implica relativismo moral:

Normalmente la oposición al relativismo se basa en un error lógico muy serio: que al negar la existencia de una verdad absoluta y universal el relativista se compromete a aceptar la noción de que todos los puntos de vista son igualmente válidos. Este error de lógica ha sido aceptado por la gran mayoría de filósofos desde que Platón lo cometió. Pero error es: la negación de la existencia de la verdad absoluta no implica que todos los puntos de vista son igualmente válidos. Sólo implica que varios puntos de vista pueden ser igualmente válidos.

La estrategia relativista supone un esfuerzo de comprensión de lo ajeno que nos exige “suspender” nuestro juicio moral para acercarnos a las razones y la vivencia del otro, pero solo transitoriamente. Exige también una revisión profunda de las propias convicciones orientada a desbrozar prejuicios e interpretaciones erróneas.

La estrategia relativista supone un esfuerzo de comprensión de lo ajeno que nos exige “suspender” nuestro juicio moral para acercarnos a las razones y la vivencia del otro.

Una habilidad fundamental para abordar situaciones de conflicto es la escucha activa. Al igual que el relativismo, la escucha implica dejar a un lado nuestros juicios e interpretaciones, y abrirnos a descubrir la vivencia de otra persona. Es frecuente que, ante un conflicto, reaccionemos

con la urgencia de alcanzar una solución. Sin embargo, se trata de procesos complejos que es preciso analizar y comprender antes de abordarlos; de otro modo es probable que aportemos soluciones fallidas. Escuchar activamente implica, además, reconocer a la otra persona como “otra distinta” de mí, con sus necesidades, razones y vivencias singulares que no puedo dar por supuestas, sino que debo descubrir. Al mismo tiempo, la actitud de escucha refleja curiosidad y respeto hacia ese otro, al que reconozco así como “igual” a mí. En el ejemplo anterior, la profesora podría haber reaccionado desde una interpretación propia de la situación, por ejemplo considerando que el niño que no presta la pintura actúa de forma egoísta o caprichosa, y aportando como solución afearle su conducta y pedirle que rectifique. La apertura a escuchar sin enjuiciar facilita un descubrimiento probablemente inesperado que permite, no solo llegar a una solución satisfactoria para los niños y niñas implicadas, sino también generar aprendizajes positivos para todo el grupo.

La idea de la “provención” del conflicto, así como las estrategias aquí analizadas, el relativismo cultural y la escucha activa, se encuentran en la base de algunas experiencias significativas de mediación socioeducativa que se plantean desde el enfoque intercultural, como la mediación creativa (Malik, 2010), cuya finalidad es contribuir al desarrollo de un nuevo marco de relaciones entre las personas que reconozca la diversidad y se proyecte hacia la igualdad.

Desde el reconocimiento del conflicto como oportunidad de aprendizaje, la escuela tiene la capacidad y la responsabilidad de educar a ciudadanas y ciudadanos con conciencia de su papel en la conformación de la realidad. Trabajar por una escuela que sea agente de socialización civil y política, y herramienta de cambio, es absolutamente esencial si no queremos renunciar al sentido de la educación, que no es otro que el máximo desarrollo de nuestras capacidades



individuales y colectivas para la mejora constante de la vida de las personas y de las sociedades.

Escuchar activamente implica reconocer a la otra persona como “otra distinta” de mí (...) y refleja curiosidad y respeto hacia esa otra persona, a la que reconozco así como “igual” a mí

Referencias

Cascón, Paco (2000). *Educación en y para el conflicto*. <http://www.beatafilipina.org/Educacionyparaelflicto.pdf>

Husserl, Edmund (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica

Malik, Beatriz (2010). Mediación social en ámbitos educativos. En Teresa Aguado (coord.), *Diversidad e igualdad en educación* (pp. 157-182). Madrid: UNED

Munévar, Gonzalo (1998). Relativismo y universalismo culturales. En David Sobrevilla (ed.), *Filosofía de la cultura* (pp. 213-223). Madrid: Editorial Trotta.



Interculturalidad y convivencia: discursos que anticipan y legitiman prácticas

Xavier Besalú Costa
 Profesor de Educación Intercultural
 Universitat de Girona



Contacto: xavier.besalu@udg.edu

Xavier Besalú Costa es profesor de la Universidad de Girona. Asesor en temas de inmigración del Ayuntamiento de Salt (Girona), miembro de la Cátedra UNESCO de Desarrollo Sostenible: equidad, participación y educación intercultural, y de la asociación GRAMC (Grupos de Investigación y Actuación con Minorías Culturales y Trabajadores Extranjeros), una asociación mixta (formada por españoles y extranjeros) que trabaja en el ámbito de la inmigración, la interculturalidad y el antirracismo. Ha sido maestro de EGB durante 12 años y miembro del Consejo Escolar de Cataluña otros 8.

Algunas de sus publicaciones son: Pedagogía sin complejos. Contra fatalistas y enterados (2010); Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado inmigrante (2009); La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI (2007); y Diversidad cultural y educación (2002).

Resumen

Con el inicio de la presente década desaparece del discurso público lo intercultural y su lugar lo han ido ocupando progresivamente términos como cohesión social y convivencia, pero el tema sigue muy vivo. El autor realiza sintéticamente una revisión de los planteamientos ideológicos que subyacen al hablar de interculturalidad y desvela la dual forma de tratar el conflicto intercultural para desarrollar convivencia escolar o como empoderamiento de las personas o como estrategia al servicio de un nuevo orden. Aporta como líneas pedagógicas de intervención el tratamiento intercultural del conflicto y la gestión estructural y organizacional del centro escolar.

Palabras clave

Interculturalidad, Multiculturalismo, Convivencia Escolar, Plan de Convivencia, Educación Intercultural, Conflicto Intercultural



Dos décadas de interculturalidad

El discurso de la interculturalidad emergió con fuerza en España en la década de los 90 del siglo pasado en paralelo a la percepción de la llegada y asentamiento de un número cada vez más numeroso y diversificado de inmigrantes extranjeros, proceso que culminó a finales de la primera década del siglo XXI con la eclosión de una profunda crisis económica, que introdujo severas correcciones tanto en los discursos dominantes como en la economía del país, en el incremento de las desigualdades y, por supuesto, en las corrientes migratorias.

El balance de estas dos décadas en torno a la interculturalidad es, desde mi punto de vista, el de una decepcionante e interesada confusión teórica, y el de una cínica y perversa combinación entre los cantos a los supuestos beneficios de la interculturalidad y una permanente problematización de la inmigración y de las diferencias culturales.

Simplificando mucho esa confusión teórica, podríamos hablar de dos extremos entre los cuales encontraríamos múltiples posiciones intermedias: un discurso, que se presenta como ideológicamente neutro y estrictamente pedagógico, que atribuye la diversidad cultural a un grupo específico de personas, caracterizadas por elementos de tipo étnico-racial, religioso o lingüístico, normalmente asociados a pobreza y marginación, distintos de la mayoría. Y, en las antípodas, un discurso eminentemente sociopolítico, que sitúa la diversidad cultural en un contexto socioeconómico amplio, donde se manifiestan tanto las desigualdades de clase como las diferencias de género, atravesadas todas ellas por unas determinadas relaciones de poder, propias de una economía de mercado de signo neoliberal y de unos Estados-nación, que se presentan a sí mismos como reguladores neutrales y eficientes de esa diversidad. Desde esta óptica, la diversidad cultural sería

simplemente un rasgo característico de cualquier sociedad compleja, que afectaría a todos y cada uno de sus miembros.

(...) la diversidad cultural sería un rasgo característico de cualquier sociedad compleja, que afectaría a todos y cada uno de sus miembros.

Por otra parte, se celebra públicamente la riqueza y la autenticidad que aporta la diversidad cultural, se ensalza el universalismo formal y se hacen continuas proclamas a favor del diálogo y los buenos sentimientos frente a las agresiones racistas, y se da a entender que con las solas armas del conocimiento, del intercambio, de las fiestas interculturales y las campañas mediáticas, los conflictos se disolverán sin más. Al mismo tiempo que las diferencias culturales se asimilan a carencia, a atraso, a provocación, a problema, cuyo destino debería ser simple y llanamente su desaparición o, como mucho, su reclusión en el ámbito privado; mientras la inmigración extranjera es vista y presentada machaconamente como una amenaza fuera de control, altiva y peligrosa, y se suspira por un pasado mítico de unidad y armonía. Lo perverso del asunto es que ambos puntos de vista son como las dos caras de una misma moneda: si, por una parte, se apela al sentido común, a los datos que corroboran las desgracias que conlleva la diversidad cultural, por la otra se salva la buena conciencia de la ciudadanía situando el debate en el limbo de los principios, los valores y los sentimientos.

Tanto una como otra consideración tienen un lógico impacto sobre las prácticas sociales y pedagógicas calificadas de interculturales. Sabido es que toda intervención social o educativa refleja implícita o explícitamente las creencias y las teorías de sus actores. Igualmente, la distancia entre unos valores y principios abstractos, decentes y bienpensantes, y un poso cultural profundamente etnocéntrico, nacionalista y excluyente, junto a la posición social desde la que se percibe y se construye la realidad, limita



extraordinariamente la posibilidad de cambios profundos y duraderos. Unas prácticas que constituyen un fiel reflejo de la desorientación que viene de la academia y de las contradicciones de una democracia, de unas instituciones y de unos docentes manifiestamente perplejos y desmovilizados.

Incluir todas las miradas y tener en cuenta las propias experiencias supone reconocer y hacer visibles a todas las personas que componen la comunidad educativa.

Una década de convivencia

Desde finales de la primera década del nuevo siglo casi ha desaparecido del discurso público lo intercultural y su lugar lo han ido ocupando progresivamente términos como cohesión social y convivencia. El multiculturalismo, la interculturalidad, entendidos como el reconocimiento pleno del derecho de las minorías a mantener y desarrollar su propia identidad, a participar en pie de igualdad en los asuntos públicos, a formar parte a todos los efectos del cuerpo social, se considera perjudicial en la práctica, porque –se argumenta- podría erosionar la convivencia y fracturar la cohesión social, porque abriría una puerta que podría propiciar la división social y el enfrentamiento por motivos étnicos, culturales o religiosos, porque habrían fracasado todas las políticas europeas de gestión de la diversidad cultural. Al enfatizar la prioridad de la cohesión social y la convivencia implícitamente se está reconociendo que vivimos en sociedades profundamente desiguales y formadas por individuos y grupos con prácticas culturales visiblemente distintas: ¿Cómo garantizar la coexistencia pacífica, en un mismo espacio, de personas socioeconómicamente desiguales y culturalmente distintas? ¿Cuáles deberían ser los límites admisibles de estas diferencias para no poner en riesgo la

convivencia? ¿Qué normas y convenciones deben regular el espacio público y compartido?

Desde este punto de vista, la educación para la convivencia puede convertirse tanto en un instrumento para empoderar a los ciudadanos y ciudadanas, para añadir un nuevo sesgo a la educación intercultural, dentro y fuera de los centros escolares, que enfatice la necesidad de preparar a todo el alumnado para vivir y convivir en sociedades globales, complejas y conflictivas, como en una estrategia al servicio de un nuevo orden, que teme un aumento de los conflictos y las violencias, que envía el ejercicio de lo diverso culturalmente al ámbito privado, y que situaría el *quid* de la cuestión no en sus causas estructurales y en las condiciones de vida de las personas y los grupos, sino en los propios individuos, en sus actitudes y características personales, responsables únicos de esa posible conflictividad. Huelga decir que las prácticas escolares convivenciales serán muy diferentes según beban de una u otra orientación.

Desde el año 2006, con la LOE, todos los centros educativos españoles deben redactar y aplicar un plan de convivencia, que pasará a formar parte de su proyecto educativo. La LOMCE, de 2013, no ha introducido modificación alguna al respecto. Desde Cataluña se define como “el documento que engloba el conjunto de acciones encaminadas a la mejora de la convivencia en el centro educativo y, por tanto, recoge todas las intervenciones que el centro educativo desarrolla con el fin de capacitar a todo el alumnado y al resto de la comunidad educativa para la convivencia y la gestión positiva de los conflictos... Recoge también los mecanismos que el centro establece a la hora de resolver los conflictos que se producen en los tres ámbitos señalados (aula, centro y entorno) y de crear una atmósfera de trabajo y de convivencia segura y saludable”. Como es patente, la convivencia se asocia de manera muy clara al conflicto, a la evitación,



prevención y sanción de las conductas agresivas y violentas.

Interculturalidad y convivencia

En cualquier caso, interculturalidad y convivencia son dos conceptos y dos prácticas educativas que se compadecen bien. Casi proféticamente, en el ya lejano 1994, apareció una estupenda guía de educación intercultural cuyo subtítulo rezaba “Análisis y resolución de conflictos”. Me estoy refiriendo –lo habrán adivinado ya- al riguroso y reeditado libro del Colectivo Amani. Cuando presentan los marcos teóricos de su trabajo, los sustentan sobre tres ejes que mantienen todo su vigor y actualidad:

- ⊕ El conflicto: inherente a una sociedad multicultural que, conocidas sus causas y características, debería jugar un papel positivo como motor de cambio, por lo que el planteamiento pedagógico pasaría por afrontarlo e incluso provocarlo.
- ⊕ La educación intercultural: tiene por objetivo el encuentro, el intercambio en pie de igualdad, conservando la propia identidad y, pues, sus destinatarios son todos los componentes de la sociedad; pretende conocer y modificar los distintos estereotipos y prejuicios, estimular el conocimiento y la valoración crítica de todas las culturas, promover actitudes, conductas y relaciones positivas y evitar la discriminación.
- ⊕ El enfoque socioafectivo como metodología de trabajo, que potencia lo vivencial sin despreciar lo intelectual a la hora de afrontar lo social y que tendría tres momentos sucesivos: sentir, pensar y actuar.

Catorce años después aparecía otra guía (menos conocida que la anterior, pero igualmente relevante) que proclama ya desde sus primeras palabras que “los conflictos éticos interculturales son una gran oportunidad para el diálogo crítico

con las propias convicciones, para el aprendizaje de la convivencia, para la comprensión del mundo que nos ha tocado vivir y para la construcción de una moral cívica que se quiera universal” (Canimas-Carbonell, 2008). He ahí algunas de sus recomendaciones a la hora de abordar los conflictos interculturales:

- ⊕ **Priorizar las tareas proventivas antes que las paliativas:** mientras que la prevención hace todo lo posible para evitar el conflicto, la *prevención* construye las condiciones para que no estalle y, si lo hace, para que sea debidamente abordado, discutido y resuelto.
- ⊕ **Reconocer al otro y mantener una actitud empática y cortés:** la convivencia solo será posible si se dan unas mínimas condiciones ambientales y relacionales.
- ⊕ **No confundir a las personas con el problema, ni el problema con el proceso:** separar estos tres elementos nos permitirá ser sensibles y comprensivos con las personas, duros con el problema y equitativos en el proceso.
- ⊕ **Ser sensible a los filtros culturales de la comunicación, que nos pueden llevar fácilmente a incomprendidos y malentendidos.** Para ello es del todo imprescindible identificar y desactivar los prejuicios de las distintas partes implicadas y escuchar al *otro*.
- ⊕ **Ojo con el paternalismo:** para avanzar en la autonomía moral y la independencia personal del alumnado debemos hacerle participe de las decisiones que le afecten, no tomarlas sin su conocimiento y, a poder ser, sin su aquiescencia, para ayudarse a ser cada vez más responsable de sus elecciones y de las consecuencias que se deriven de ellas.



Los planes de convivencia, la educación para la convivencia, más allá del abordaje, la gestión y la resolución, si es posible, de los conflictos, ofrece la posibilidad efectiva de educar en valores y actitudes y, más importante si cabe, de repensar los marcos estructurales y organizativos del propio centro escolar.

Esta dimensión organizativa es, probablemente, la más estratégica, ya que condicionará tanto las interacciones como los aprendizajes y delimitará las posibilidades reales de cualquier intervención educativa.

La mayoría de las decisiones organizativas que se toman en los centros son colectivas, pero ello no exime a cada uno de los profesores y profesoras, y muy especialmente a los equipos directivos, de su responsabilidad. Nos referimos a decisiones tales como los criterios de agrupación del alumnado o de asignación del profesorado a los distintos cursos y equipos docentes; a las formas de coordinación y evaluación; al uso, si los hay de los dispositivos específicos con que se cuente (aulas lingüísticas, grupos de *diversidad* o de *compensatoria*...); a la distribución de los espacios y los tiempos; a la elección de los proyectos de innovación que se lleven a cabo y de los planes de formación permanente, si los hay; a la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa... Y, por descontado, también nos referimos a las decisiones organizativas que se toman cotidianamente en cada una de las aulas.

La mayoría de las decisiones organizativas que se toman en los centros son colectivas, pero ello no exime a cada uno de los profesores y profesoras, y muy especialmente a los equipos directivos, de su responsabilidad.

En el caso catalán, sin ir más lejos, se prevé que uno de los valores a trabajar dentro de los proyectos de convivencia sea específicamente la educación intercultural. Entre las numerosas propuestas concretas que se sugieren, encontramos, a título de ejemplo, las siguientes:

Dirigirse a todo el alumnado pronunciando correctamente su nombre y apellidos.

Divulgar, explicar u considerar las celebraciones de las distintas comunidades presentes en el aula y en el centro.

Hacer presentes en el aula la variedad de lenguas de origen y utilizarlas como un recurso lingüístico para el trabajo curricular.

Presentar y analizar los hechos históricos de dominación desde el punto de vista del dominador y del dominado.

Facilitar, según las necesidades del alumnado, distintos menús escolares.

Para acabar

Termino. En la escuela de Barbiana (Italia), la educación para la convivencia ocupaba un lugar preeminente. El verbo que resumiría su actitud al respecto sería *I care*, me interesa, “me hago responsable de todo y de todos”. Para Milani, el maestro y cura de Barbiana, el adversario a combatir no era la conflictividad o la violencia del alumnado, sino el conformismo, la resignación, el pensamiento acrítico, el gregarismo, la pasividad, la adaptación a cualquier tipo de modas. Por eso más que pláticas y ejercicios triviales sobre la convivencia y la paz, es necesario comprender y vivir en las aulas de qué manera resistir al compañero prepotente y autoritario, como ponerse en el lugar de la víctima y dar la cara por ella, como no permanecer indiferente ante el mal.



Para Milani el adversario a combatir no era la conflictividad o la violencia del alumnado, sino el conformismo, la resignación, el pensamiento acrítico, el gregarismo, la pasividad, la adaptación a cualquier tipo de modas

Referencias

Alumnos de la escuela de Barbiana, 2006, *Carta a una maestra*. Madrid: PPC.

Canimas, J. – Carbonell, F., 2008, *Educació i conflictes interculturals. Primum non nocere*. <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/474.pdf>

Colectivo Amani, 1994, *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.

Departament d'Ensenyament, 2015, *Projecte de convivència i èxit educatiu. Continguts de l'aplicació informàtica per a l'elaboració del projecte de convivència*.

<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0004/01d4f408-7a27-4017-bdd0-d63cb95b214f/PdC.pdf>

Kymlicka, W., 2002, "El nuevo debate sobre los derechos de las minorías". En: Requejo, F., *Democracia y pluralismo nacional*. Barcelona: Ariel, p. 25-46

Ruiz Vieytez, E.J., 2011, *Juntos pero no revueltos. Sobre diversidad cultural, democracia y derechos*. Madrid: Maia.



Experiencias



Experiencia 1. Un cuento de cine

M^a Amparo López Romalde
CEIP Plurilingüe San Xoán de Filgueira



<http://www.edu.xunta.es/centros/ceipxoanfilgueira>



M^a Amparo López Romalde. Directora y Orientadora del CEIP Plurilingüe San Xoán de Filgueira donde se está llevando a cabo esta experiencia.

Directora en el centro desde hace 12 años y orientadora desde hace 5 años. Su proyecto de dirección está enfocado a la formación integral del alumnado considerando primordial la educación en valores y la cultura de la paz.

Contacto: ceip.xoan.filgueira@edu.xunta.es
m.amparolopez66@gmail.com

Resumen

Con el proyecto **UN CONTO DO CINE** intentamos intervenir de forma responsable, con compromiso y eficacia para dar respuesta a problemas y necesidades tanto del alumnado como de sus familias, para intentar compensar desigualdades (a aquellas familias que lo necesitan) y mejorar, dentro de nuestras posibilidades, sus condiciones de vida.

Fomentamos valores como la **solidaridad**, **respeto** y **responsabilidad**, aprendiendo con acciones concretas de apoyo y acompañamiento en el aspecto humano y material. Deseamos que todo nuestro alumnado considere a su escuela, y las personas que forman parte de ella, como algo importante en su vida favoreciendo las relaciones, la convivencia y el aprendizaje.

Palabras clave

Solidaridad, respeto, compensación de desigualdades, valores, resolución de conflictos, convivencia, multiculturalidad.

Introducción

En el curso académico 2006/07 iniciamos nuestra andadura con este proyecto de convivencia titulado en un primer momento “Un colegio, un jardín, una fraga (un bosque), llenos de vida, paz y futuro en igualdad”, para educar a nuestras niñas y niños en valores de igualdad y tolerancia a través del cuidado del medio ambiente como un bien a disfrutar en el presente, pero también a cuidar de cara al futuro.

En los cursos académicos 2007/2008 e 2008/2009 continuamos con nuestro proyecto titulado “Un mundo en la escuela. Entre todas, entre todos”, con el que proseguimos la labor iniciada, pero dándole un enfoque distinto. **Comenzamos a convertir la educación en valores, la convivencia y la interculturalidad en nuestra filosofía y cultura de centro y este proyecto fue su materialización ante la necesidad de dar respuesta a la diversidad de culturas y etnias de del alumnado que estaba escolarizado en nuestro centro educativo.**

Este proyecto se nutre de otros que se llevan a cabo desde distintas áreas y equipos del centro (proyecto del aula de la naturaleza, proyecto de la biblioteca escolar, proyecto del área de educación física, del departamento de orientación, de los equipos de ciclo...) convirtiéndose en el eje vertebrador de todas las actividades del centro.

En los años sucesivos hemos continuado trabajando con la misma filosofía utilizando centros de interés diferentes (cine, música, arte...) para dar enfoques distintos pero con los mismos objetivos:

2009-2010 *“Un paseo por el arte”*

2010-2011 *“Una canción una fiesta”*

2012-2014 *“San Xoán de Película”*

2014-2015 *“Valor-arte en San Xoán”*

2015-2016 *“Un cuento de cine”*



Teatro

Nuestros objetivos

Para crear en la escuela un clima de convivencia seguro y acogedor para nuestro alumnado y todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, es fundamental elaborar unas normas de actuación preventivas y lograr con ellas los siguientes objetivos

- 1- Establecer unos criterios de actuación comunes de todo el profesorado fomentando el respeto y el cumplimiento de las normas de convivencia del centro.
- 2- Educar a nuestros niños y nuestras niñas en los valores de paz, la igualdad, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, el respeto, la responsabilidad, el compromiso personal y colectivo, la participación y la democracia a través del conocimiento de las distintas culturas presentes en nuestra escuela y reconociendo su valor como un enriquecimiento para los y las demás.
- 3- Desarrollar programas de inteligencia emocional y de competencia social con el alumnado de cara a la resolución de conflictos y a la mejora de la autoestima.

- 4- Desarrollar en nuestro centro una organización favorable a la inclusión de todos sus miembros, con derechos y responsabilidades igualitarias sin distinción de ningún tipo, poniendo en práctica medidas y programas para la detección, apoyo y refuerzo de alumnos y alumnas con bajo rendimiento académico y con problemas de aprendizaje.
- 5- Elaborar y aplicar programas individuales de intervención ante problemas de conducta con la colaboración de la familia y de los servicios y entidades pertinentes, estableciendo protocolos de actuación en "situaciones de crisis".

A través de los objetivos anteriores pretendemos conseguir:

- ⊕ Mejorar el nivel de convivencia general de toda la comunidad educativa.
- ⊕ Prevenir la aparición de actos violentos dentro y fuera del centro escolar.
- ⊕ Favorecer la resolución constructiva y pacífica de conflictos.
- ⊕ Implicar a las familias en la actividad del centro.
- ⊕ Mejorar el rendimiento académico.



Os contos do revés

Las competencias básicas

Las competencias básicas que trabajamos son: aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, conocimiento e interacción con el mundo físico y competencia social y ciudadana.

Contenido	Objetivo
El trabajo individual y de equipo. Hábitos de esfuerzo y responsabilidad.	Introducir técnicas de trabajo en el aula y en el centro, fomentando la tolerancia, respeto, solidaridad y responsabilidad.
Los conflictos en la escuela, ¿cómo afrontarlos?	Adquirir habilidades para resolver los conflictos de forma pacífica.
Tod@s iguales tod@s diferentes.	Favorecer el proceso de acogida e integración del alumnado en el centro valorando su presencia como algo enriquecedor para toda la comunidad.
Las habilidades sociales (autoestima, empatía, asertividad, autocontrol) y la inteligencia emocional.	Mejorar las relaciones entre el alumnado y el profesorado aprendiendo a conocerse a sí mismo y a los demás.
Todas y todos somos escuela.	Hacer sentir a nuestro alumnado y sus familias que nuestra/su escuela es su hogar, evitando conductas de rechazo y el absentismo escolar, atrayendo a las familias a la escuela y a las aulas a través de los grupos interactivos.
Aprendemos con los Lims.	Fomentar hábitos lectores a través de la tecnología digital.
"Faladoiros" (coloquios) de madres y padres.	Acercar a las familias a la escuela (mensualmente) proporcionando información en relación a distintos temas que puedan mejorar la educación de sus hijas e hijos.
Aprendo a ser solidario.	Conseguir que ningún alumno/a de nuestro centro ni sus familias pase necesidades básicas (alimentación, ropa, medicinas...).
Nos gusta comer en compañía y saludablemente.	Concienciar de la necesidad de comer adecuadamente y de forma equilibrada garantizando a todo el alumnado las comidas que coinciden con el horario escolar.



Igualdade e violencia de xénero

Valor-arte en San xoa

CEIP Primitivo San Xoa de Barro

Resposta á seguinte pregunta:

As persoas que utilizan actitudes positivas axudan a



- 1 a evitar problemas.
- 2 a ter en conta aos compañeiros e compañeras.
- 3 resolver os conflitos de forma pacífica.
- 4 Todas as anteriores son verdadeiras.

PUBLICADO POR MARI EN 15:36 NO HAY COMENTARIOS

Aprendemos con los LIM

El método, la temporalización y los recursos

El método de trabajo consiste en la realización de propuestas diseñadas desde los distintos equipos de dinamización del colegio. Se incluyen también las sugerencias puntuales procedentes del profesorado, de la AMPA y de la comunidad educativa. La coordinación general la lleva a cabo el equipo directivo y de coordinadores.

Cada curso escolar gira en torno a un centro de interés. Éste son el cine y la literatura y se titula "**Un conto de cine**". Cada mes se lo dedicamos a una temática. Por ejemplo, marzo mes de la mujer, abril mes de la interculturalidad y del libro, mayo mes de las letras galegas y emociones, etc.

Todos los lunes nos reunimos las personas coordinadoras de los distintos equipos y diseñamos las actividades que se van a realizar cada mes.

Realizamos actividades semanalmente. Vemos necesario trabajar el sentimiento de centro por lo que por lo menos una vez al mes realizamos una actividad en gran grupo donde todo el alumnado participa activamente (teatro, baile, actividades reivindicativas, conmemoraciones...).

Cada mañana el profesorado recibe a los niños y niñas. Es muy importante que desde su llegada al centro se sientan protagonistas y que se les escucha. Por este motivo siempre intercambian unas palabras con ellos y ellas recordándoles que "**son los dueños y las dueñas de su propio aprendizaje y que todo lo que se proponen lo pueden conseguir**".



Las actividades se desarrollan durante el curso con la siguiente temporalización:

El primer día de clase		Compartimos sonrisas. Actuación teatral de alumnado y profesorado. Bienvenida al colegio de San Xoán.
Septiembre		Normas. La responsabilidad en el cuidado de un bien común. Cuidamos el entorno: aula, vestíbulo y pasillos.
Octubre		Emociones
Noviembre		Día de los mayores AAVV. Día internacional contra la violencia machista. Vacunación contra la violencia. ¿Cómo afrontar y dar respuesta a nuestros problemas?
Diciembre		El consumo responsable
Enero		Mes de la Paz
Febrero		Hábitos saludables Carnaval
Marzo		Mes de la Mujer. Igualdad. "Día de la mujer trabajadora".
Abril		Mes del libro. Multiculturalidad: 8 Abril "Día del pueblo gitano".
Mayo		Emociones de nuestra tierra Celebración de los "Mayos" (fiesta tradicional Gallega) . Semana das "Letras Galegas".
Junio		Un día especial. Jornada de Convivencia de final de curso

Durante todo el curso



- ✦ Talleres para familias.
- ✦ Respetamos el medio natural de nuestro colegio. Brigadas medioambientales.
- ✦ Cuidamos de nuestros animales y de nuestro huerto. Todo el curso
- ✦ Campañas varias: Apaga la luz. Ahorro energético, el ruido contamina...
- ✦ Tutorías.
- ✦ Recunchos (esquinas) para el diálogo.
- ✦ Deporte en la escuela.
- ✦ Recreos didácticos.

Seguimiento y evaluación del Proyecto

Una vez que comenzamos a desarrollar el proyecto, vamos realizando una evaluación continua (a través de los equipos de dinamización) que nos proporcionará información suficiente para saber qué ajustes y modificaciones tenemos que ir haciendo con el paso del tiempo.

En el mes de junio de cada uno de los cursos se reúnen los equipos de dinamización para realizar un seguimiento del mismo así como para evaluarlo, atendiendo a los siguientes parámetros:

- ✦ Acogida por parte del alumnado, profesorado y familias.
- ✦ Implicación y trabajo del alumnado, profesorado y familias.
- ✦ Logros obtenidos

Los instrumentos utilizados son cuestionarios realizados a profesores, familias, alumnado, reuniones semanales de la comisión de coordinación pedagógica, coordinadores de los equipos de dinamización y equipo directivo donde se analizan las distintas actividades e nivel de satisfacción por parte del profesorado, alumnado y familias.

Lecciones aprendidas y recomendaciones

Tutorías directas con el alumnado, sobre inteligencia emocional, habilidades sociales.

Cada mes lo dedicamos a una temática. Utilizamos el cine y la literatura para trabajar los contenidos programados (fórmulas de cortesía, respetamos el turno, autorregulación, empatía, asertividad, autoestima, pensamiento causal, alternativo y consecuencial,...) No existe sirena de entrada ni de salida, la sustituimos por la música de la banda sonora de la película o de algún compositor/a, o artista conocido, seleccionada en las reuniones de coordinadores, para trabajar el tema del mes. Los martes y miércoles de 11,55 a 12,20 trabajamos **tutorías** con el alumnado realizando actividades relacionadas con la temática, aparte de otros momentos programados de la jornada escolar. Para profundizar en los contenidos utilizamos LIM (Libro Interactivo Multimedia) donde los niños participan activamente, a través de la pantalla digital, realizando actividades lúdicas.

EJEMPLO: OCTUBRE. Inteligencia emocional. Conocemos nuestros sentimientos y los de los demás (alegría, tristeza, ira, vergüenza, aburrimiento, asombro...). Regulación emocional. La amistad. Película: " Winter, el delfín" (2011)



Director: Charles Martin Smith. Análisis y reflexión a través de un LIM

Resolución pacífica de conflictos (el rincón del diálogo).

En las sesiones de tutoría proporcionamos al alumnado las herramientas necesarias para que puedan solucionar sus conflictos de manera pacífica en el **rincón del diálogo** (hay 4 distribuidos por el centro): respetar el turno, expresar sentimientos y ponerse en el lugar de los demás, pensamiento consecuencial, llegar a acuerdos...

Termómetro de la convivencia

Con el **"Termómetro de la convivencia"** pretendemos un objetivo básico: valorar de manera muy sencilla e intuitiva la actitud y comportamiento que muestra el alumnado diariamente durante las clases, con objeto de que mejore el clima del aula.

El grupo o grupos que consiguen mejor valoración reciben el reconocimiento social del centro y también un premio simbólico (un diploma que se entrega un día al principio de la jornada cuando los niños /as estén en las filas). Los que obtengan valores significativamente negativos, deberán reflexionar sobre las causas que motivaron esta situación y proponer medidas para mejorar el clima del grupo

Actividades colaborativas con el alumnado: Apadrinamiento lector y padrinos de diferentes actividades.

Todos los niños y niñas son padrinos/as o ahijados/as de otro u otros. Todos los miércoles después del recreo durante el momento lector

(de 11:55 a 12:20) se lleva a cabo el **"apadrinamiento lector"**, donde los padrinos y madrinas les leen un cuento a sus ahijados /as elegido por éstos. Estos roles pueden intercambiarse siendo los ahijados/as los que les leen sus padrinos y madrinas dependiendo del nivel de lectura.

Proyecto de recreos didácticos: prevención de conflictos.

Se organizan los recreos por zonas, en donde en cada zona se asignan una serie de juegos para que los niños puedan elegir tanto la zona como el juego al que quieren jugar o aprender a jugar. Aprovechamos para introducir juegos tradicionales y juegos del mundo. El profesorado interactúa con el alumnado en los diferentes juegos.

Proyecto de mejora de la lectura, escritura y cálculo.

Utilizamos una manera nueva de organización de aula que son los **grupos interactivos**. Se caracterizan por ser una organización **inclusiva** del alumnado en la que se cuenta con la ayuda de **más personas adultas** (voluntarios) además del profesor o profesora responsable del aula. En estos grupos se logra desarrollar, en una misma dinámica, la aceleración del aprendizaje para todo el alumnado en todas las materias, los valores, las emociones y sentimientos como la amistad.

Una vez a la semana se realiza una sesión de grupos interactivos en todas las aulas para trabajar el afianzamiento de los aprendizajes en diferentes áreas. El profesorado elabora el material y actividades que se va a utilizar y los voluntarios participan motivando al alumnado y fomentado que se generen interacciones.





Grupos interactivos



Proyecto "A miña escola, a miña familia"

Premio III Concurso Buenas Prácticas para el éxito educativo. Fundación SM

Valoración de los resultados

El nuestro es un colegio de valores (paz, tolerancia, igualdad, solidaridad,...) donde nuestro alumnado convive armónicamente. Esto no es casual, es fruto del trabajo consciente del profesorado.

Este proyecto es un punto de encuentro para el debate entre el profesorado: permite reflexionar y profundizar sobre la realidad de nuestras escuelas y dar respuesta a las necesidades educativas derivadas de la diversidad.

La diversidad debe presentarse como un bien a toda la comunidad educativa, intentando acercar diversidades culturales que lleven al conocimiento mutuo y superen temores ancestrales.

Es imprescindible que las familias conozcan la positiva realidad del colegio y asuman la convivencia intercultural como un valor y un enriquecimiento en la educación de sus hijos e hijas. Hay que descartar la idea de colegio marginal para aquellos que acogen niños y niñas de diversas culturas, razas y n.e.a.e.

Las actividades concretas desarrolladas desde el aula en tutorías siguieron afianzando en nuestro alumnado el comportamiento democrático y tolerante, cooperativo y participativo de igualdad a la hora de realizar los trabajos propuestos.

Los rincones para el diálogo son puntos de referencia donde el alumnado soluciona los conflictos a través del diálogo y de forma pacífica.

Vimos la necesidad de continuar con el proyecto como herramienta para nuestro trabajo cotidiano.

Nuestra valoración es muy positiva, así entendemos la educación.

Referencias bibliográficas

Boqué, M. Carme, Corominas.Y, Escoll, M. y Expert M (2005): "Hagamos las paces: mediación 3-6 años". Ceac educación. Infantil.

Boqué Torremorell, M. Carme (2005): "Tiempo de mediación: Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo". CEAC educación. Actualidad pedagógica.

Cornelius Helena y Faire Shoshana (2007): "Tú ganas yo gano. Como resolver conflictos creativamente...y disfrutar con las soluciones". Gaia Ediciones.

Fernández Isabel (1999): "Prevención de la violencia y resolución de conflictos". Editorial Narcea.

Monjas Casares; M^a Inés (2000): "Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Ed. CEPE.

Porro, Bárbara (1999): La resolución de conflictos en el aula. Paidós Educador.

Segura, M (2007): "Ser persona y relacionarse: Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral". Ediciones Narcea.

Segura, M y Arcas, M (2008): "Relacionarnos bien: Programas de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años". Ediciones Narcea.

***Lo que el maestro es,
es más importante que lo que enseña"***
Karl Menninger



Experiencia 2. Plan de Interculturalidad de Cantabria: Enlace y apoyo entre distintas culturas y perspectivas

Autoría colectiva: Integrantes de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad e integrantes del Aula de Dinamización Intercultural de Santander



Contactos:

cruz_m@cantabria.es

cuesta_f@cantabria.es

adi.santander@educantabria.es

Resumen

La larga trayectoria vital del programa de Interculturalidad de Cantabria aparece recogida en esta experiencia donde se describen la filosofía, estructura y metodología de trabajo de los tres brazos del programa: Los coordinadores y coordinadoras de Interculturalidad de cada centro educativo, el Aula de Dinamización Intercultural y los y las Auxiliares de Lenguas y Culturas de Origen (ALO).

Palabras clave

Interculturalidad, dinamización intercultural, aula de dinamización intercultural, auxiliar de lengua y cultura de origen (ALO)

Plan de Interculturalidad de Cantabria

Hoy escribimos y reflexionamos sobre el Plan de Interculturalidad de Cantabria. Ello nos obliga a mirar al curso 2004/05. En ese momento:

- ✦ Nos encontrábamos con una realidad nueva en nuestros centros, asociada a la incorporación continua de alumnado procedente de otros países. Nuevas necesidades a las que había que dar respuesta.
- ✦ Al mirar a las políticas educativas puestas en marcha, se apreciaba el predominio de las aulas externas a los centros educativos, con matices y distintas denominaciones, donde se abordaban las necesidades inmediatas de aprendizaje del español y/o los posibles desfases curriculares.
- ✦ En Cantabria se hizo y se mantiene una clara apuesta por un modelo educativo inclusivo, en el que se prima la atención a la diversidad de todo el alumnado por parte de todo el profesorado.



Todo ello condiciona el Plan de Interculturalidad. La Administración educativa de ese momento apostó por:

1. Atender las **necesidades educativas** de toda la comunidad educativa, con una especial mirada en el alumnado de incorporación tardía y sus familias, desde una perspectiva de respeto y valoración de las diferencias, y apoyándonos en sus recursos y capacidades.
2. Atenderlas **desde y por el centro educativo**, contando con un asesoramiento especializado para determinados aspectos.

Este es el motivo y la razón de ser de las tres actuaciones singulares y pioneras, en su momento: la figura del coordinador y coordinadora de interculturalidad, las Aulas de dinamización Intercultural y Auxiliares de Lenguas de Origen. Todas ellas se articulan en torno a la importancia de **TENDER PUENTES**, a modo de enlace y apoyo entre distintas culturas, y entre diferentes perspectivas y competencias profesionales.



Aula de dinamización intercultural

La figura del **coordinador/a de interculturalidad**: cada centro elige a un/a docente, con especial sensibilidad hacia la atención a la diversidad, al que se forma durante tres semanas completas en horario lectivo y que dispone de hasta nueve horas semanales de dedicación para el desarrollo de estas funciones (dependiendo del centro).

Las **Aulas de Dinamización Intercultural**: son estructuras externas que ofrecen un asesoramiento especializado a los centros y cuya razón de ser es apoyar la respuesta inclusiva que se da desde el propio centro educativo.

Posteriormente, se ha incorporado a los centros la figura de **Auxiliar de Lenguas y Culturas de Origen (ALO)**: Son profesionales procedentes de las culturas de origen (en nuestro caso: chino, árabe, moldavo-rumano), que facilitan el aprendizaje del español y, por supuesto, el progreso educativo así como el acercamiento entre el alumnado y con el profesorado de los alumnas y alumnos as recién llegados, apoyándose en la lengua de origen (L1). Acompañan al alumnado y al profesorado dentro del propio centro educativo, enriqueciendo el proceso educativo en el aula.

El coordinador o coordinadora de interculturalidad como un referente para alumnado, familias y profesorado desde los momentos iniciales en que llega un alumno o alumna al centro y durante toda su escolaridad

Esta figura surge para poder dar respuesta a las necesidades, nuevas, que acompañan a la incorporación de alumnado de incorporación tardía. Frente a la ansiedad y preocupación que generaba la llegada de este alumnado a un centro educativo, el coordinador o coordinadora desde los momentos iniciales participa de la acogida junto a otros compañeros y compañeras del centro, saluda, escucha, es la cara de un lugar donde todo el mundo tiene un recorrido salvo el recién llegado.

Pero también tiene una especial responsabilidad en cuestiones como la enseñanza del español como lengua nueva, desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas (AICLE, MCER, etc.). Participa en la decisión, muy relevante, sobre la escolarización, teniendo en cuenta el itinerario previo y futuro. Y es un o una colega que ofrece información educativa sobre ese niño o niña que acaba de llegar al centro, a otro país, en ocasiones, a otro continente. También sobre el sistema educativo de referencia e, incluso, sobre algunas cuestiones importantes que ayudan a que se entienda por qué ese alumno o alumna prefiere pasar inadvertido o no; por qué la mejor entrada no es marcar lo que es diferente, las costumbres tan alejadas respecto a nuestra cultura. Ayuda, en definitiva, a “ponernos en el lugar de”, a entender y a empatizar, para poder decidir sobre la respuesta educativa más adecuada.

Es, igualmente, referente esencial para la familia, que acude con sus temores lógicos, muchas veces con dificultades de comunicación por el idioma y

con la necesidad de que les expliquen de un modo pausado, y teniendo en cuenta su punto de vista: cómo es el centro, el nuevo sistema educativo, las claves relacionadas con la escolarización (para ello se cuenta con material traducido a múltiples lenguas como apoyo). Las familias no pueden estar a un lado, deben y pueden participar de la vida del centro. Y también les acerca los recursos y servicios del entorno.

El trabajo y la colaboración con el alumnado, con las familias (de incorporación tardía y autóctonos), con el profesorado y, por supuesto, con el centro en su totalidad son sus ámbitos de actuación. Y también promover la incorporación de la perspectiva intercultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la actividad educativa, especialmente a través del currículo. Y hacerlo alejándose de folklorismos y apostando por una vía de conocimiento y de respeto entre las distintas culturas, poniendo en valor el intercambio, el mestizaje y la valoración de lo diferente y minoritario.

La importancia de la colaboración y del asesoramiento especializado a través de las Aulas de Dinamización Intercultural (ADIs)

Las funciones que desempeña el coordinador o la coordinadora de interculturalidad son amplias y complejas. Amplias porque incluyen todo lo relacionado con la acogida y valoración inicial, con la enseñanza del español como segunda lengua, tanto en la vertiente comunicativa como en la de lengua de instrucción, y con el desarrollo de una competencia intercultural en el centro educativo. Amplias, igualmente, porque, desde un marco de colaboración, facilita la atención de las necesidades del alumnado, de las familias y del profesorado así como la relación con el entorno. Complejas porque su desempeño requiere conocimientos, pero también creatividad, empatía, capacidad para mediar, saber ver más



allá de lo evidente, trabajar con distintas perspectivas; poner todos los recursos que suman para que cada alumno y alumna avance y se sienta parte de un grupo. Complejas, además, porque hay que salvar obstáculos relacionados con la comunicación o con el acercamiento entre culturas.

En ocasiones puede ser necesario un asesoramiento externo que ayude a tomar decisiones y a facilitar la incorporación en el centro. Para ello, se cuenta con un grupo de profesionales, docentes y mediadoras, que desde las Aulas de Dinamización Intercultural aportan su visión para analizar situaciones complejas y/o facilitan la comunicación y el conocimiento de determinadas cuestiones culturales que es preciso manejar para tender ese puente. El coordinador o coordinadora de Interculturalidad dispone de un recurso especializado al que puede solicitar asesoramiento y desde las ADIs se desplazan al centro y participan de las decisiones.

Tanto el profesorado de estas estructuras (especialistas en español como lengua nueva, en orientación y Servicios a la Comunidad) como las mediadoras (de origen rumano-moldavo, chino, hispano y árabe) trabajan junto al coordinador o coordinadora y, en su caso, el resto de profesorado y el equipo directivo, aportando su punto de vista y su experiencia para que la atención educativa, las decisiones sobre escolarización o el trabajo con todas las familias sea lo más adecuado.

Desde las ADIs, asimismo, se llevan a cabo actuaciones que cubren determinados aspectos como:

- ✦ Dinamización de actividades de carácter intercultural a nivel de municipio, con participación del conjunto de colegios e institutos de la zona.

- ✦ Clases de refuerzo del español en horario extraescolar (vinculado a las tareas de clase) para alumnado de secundaria.
- ✦ Determinados aspectos derivados de la incorporación a los centros educativos de menores no acompañados.

El apoyo y el valor de las lenguas de origen a través de la figura de Auxiliar de Lengua y Cultura de Origen (ALO)

Existe un recurso más. En el año 2009 y tras varios cursos de implementación del Plan de Interculturalidad, desde la Administración educativa se da un paso más para facilitar la atención a las necesidades educativas, la valoración de lo diferente y el progreso educativo. Todo ello a través de las lenguas de origen. Varios son los argumentos que apoyan la creación de la figura de ALO.

En ese momento existe la certeza de que el plurilingüismo es un valor personal y social, de las personas y de los pueblos. Las aportaciones científicas sobre la importancia de la lengua de origen como apoyo para desarrollar la competencia en una lengua nueva son especialmente relevantes. La perspectiva de respeto y de valoración de lo diferente, otras lenguas y culturas, es una prioridad entre los valores que queremos desarrollar en el alumnado. Y el ejercicio de empatía con los alumnos, alumnas y familias recién llegados... Todo ello no deja margen de duda sobre la importancia de visibilizar y potenciar las lenguas de origen.

El ALO es un o una profesional procedente de la cultura de origen que actúa de enlace y de apoyo para el aprendizaje del español y para el avance educativo dentro del aula, a través y a partir de la lengua materna. Actualmente tenemos ALOs de origen moldavo-rumano, árabe y chino.



No es un profesor o profesora particular de español ni una persona que explica los contenidos curriculares de un modo paralelo al grupo clase. Es un cómplice lingüístico que actúa de puente entre el alumno o alumna y los contenidos curriculares, por una parte, y entre aquel/la y sus compañeros o el profesorado. Es la persona que facilita la comprensión de determinados contenidos pero también la participación del alumnado no hispano hablante en la dinámica de la clase; y es la persona que actúa de enlace, igualmente, entre el

centro y las familias. De este modo, apoyan la situación comunicativa y la participación del alumnado y de las familias así como la interacción entre éstos y el centro educativo. Y, no cabe duda, contribuyen a eliminar prejuicios y estereotipos así como la concepción miope de que este alumnado “no puede”, “no entiende”, “no es capaz”. De este modo, se avanza, entendemos, en el fomento de una convivencia saludable que previene situaciones como el racismo o la xenofobia.



Reunión de trabajo del Aula de dinamización intercultural

La atención a la diversidad como estrategia y como finalidad

Todo lo expuesto responde a un modelo educativo que cree y apuesta por la diversidad del alumnado como un valor y una oportunidad; un modelo educativo que intenta llevar a la práctica propuestas inclusivas, que ayuden a configurar un currículo en el que todo el alumnado pueda

participar y que ayude a atenuar los obstáculos que encontramos

Atender a la diversidad significa estar a la escucha para apreciar diferentes necesidades y tomar decisiones que permitan responder a las mismas. Por este motivo, el Plan de Interculturalidad de Cantabria incluye otras actuaciones entre las que señalaremos, tan sólo, dos más:

El campamento “**Invita a un amigo**”: una actividad extraescolar de carácter gratuito en la que el requisito para poder participar es hacerlo por parejas de culturas: el alumno/a de origen extranjero invita a un autóctono. Estos campamentos constituyen espacios de relación informal, en los que se llevan a cabo actividades lúdicas que hacen posible un acercamiento y una conexión de intereses importante. No cabe duda de que este marco deja patente la sintonía de intereses entre el alumnado, más allá del país en que hayan nacido.

El “**Programa de aprendizaje de español y desarrollo de competencias profesionales para personas adultas**”: En el año 2006 se puso en marcha este proyecto que intentaba dar respuesta a dos necesidades simultáneas que podían presentar algunas personas adultas como es el desconocimiento del español y el desarrollo de determinadas competencias profesionales que pudieran facilitar su inserción laboral. Por este motivo, durante varios cursos se desarrollaron dos talleres: uno de Cocina y otro de Asistencia a Personas Dependientes.

***Atender a la diversidad desde esta perspectiva requiere una responsabilidad compartida y una clara opción educativa a favor de la diferencia y en contra de la desigualdad y de la discriminación.
En ello estamos.***

TENDIENDO PUENTES

Es lunes y hay reunión de equipo en una de las Aulas de Dinamización Intercultural (ADI). Sus componentes ponen sobre la mesa las intervenciones que, como unidad de apoyo y asesoramiento a los centros educativos, tienen en marcha. El resto de la semana es difícil que todos sus miembros coincidan en la sede, así que los lunes hay mucho de qué hablar: analizan a fondo y en equipo los logros y dificultades de su tarea, pues solo tiene sentido desde la coordinación y el trabajo conjunto. Tiran de agenda para ir revisando con orden sus intervenciones más recientes, y también con objeto de encontrar huecos –lo que no es fácil– para abordar las nuevas demandas que a diario les llegan. En este encuentro comparten, entre otras cuestiones, las actuaciones relacionadas con *Andrei*, un alumno que ha protagonizado una parte de su trabajo la semana anterior. Al hilo de este caso “en proceso”, conoceremos cuáles son los planteamientos generales con que las ADI abordan su labor de acogida y seguimiento de alumnas y alumnos de origen extranjero y de asesoramiento a los coordinadores y las coordinadoras de interculturalidad de los centros.

A instancias de la orientadora del ADI, se empieza hablando de *Andrei*, un alumno moldavo de 16 años que ha llegado en febrero al municipio para reagruparse con su madre.

Aunque la acogida se realiza en cada centro educativo, hay determinados casos en los que ésta se lleva a cabo en el ADI por revestir mayor complejidad: alumnado que se encuentra en un momento de transición entre etapas, menores extranjeros no acompañados, etc.

En la Acogida del *Andrei*, además de la orientadora, han intervenido la profesora técnica de servicios a la comunidad, y la mediadora cultural de los países del Este. La presencia de la mediadora en estas intervenciones iniciales –alguien que habla la lengua del alumno y conoce la realidad de su país, y también la lengua y la realidad del nuestro– aporta a las familias mucha tranquilidad. Al esfuerzo de adaptarse al nuevo país se suma en ocasiones el reajuste familiar, no siempre fácil, que supone reencontrarse después de muchos años. En el caso de *Andrei* y su familia, cinco años.



En las primeras entrevistas -y así ha ocurrido en el encuentro mantenido con este alumno moldavo y su familia- se les informa pausadamente de las posibilidades que ofrece el sistema educativo en Cantabria y de los recursos de la Comunidad que pueden dar respuesta a sus necesidades (empleo, vivienda, ayudas, homologación de títulos, acceso a Internet, tarjeta sanitaria, asesoramiento jurídico, actividades de ocio, clases de español...). Se cuida especialmente que el clima de la acogida sea abierto y cálido para reducir la ansiedad de los primeros momentos y que la familia comprenda el “*para qué*” de este primer encuentro.

Así mismo, se va tomando nota de las características del contexto familiar que resulten relevantes. En este terreno, el ADI aplica el principio: “*pregunta solo aquello que sea necesario para el proceso educativo del alumno o alumna y sobre lo que puedas ofrecer alguna solución*”.

Además, para poder **tender puentes** hacia el nuevo sistema educativo, se recoge información sobre la escolarización previa (materias cursadas, hábitos escolares, horarios, realización de tareas, apoyo escolar...), y también sobre las expectativas académicas del alumno o alumna y su familia. Es importante para poder ajustar mejor la respuesta a sus necesidades.

A continuación, el profesor o profesora de español del ADI lleva a cabo una valoración de la competencia lingüística del alumnado recién llegado. En muchas ocasiones muestran preocupación ante lo que creen que es un examen, pero se explica que no se trata de *un examen de español*, lengua que aún no ha tenido oportunidad de conocer, sino de facilitarle, mediante una sencilla prueba traducida a su idioma, y con la ayuda oportuna (apoyo visual, diccionario, etc.), que demuestre qué es capaz de hacer y qué es capaz de aprender. Se plantea esta valoración no como una prueba de nivel sino como un intercambio de información que le permita demostrar su capacidad comunicativa, y con qué estrategias se enfrenta a la adquisición de la nueva lengua, cómo asimila contenidos desconocidos, cómo comprende un sencillo texto, una vez que se le facilita el acceso a su sentido. Se trata de obtener información pertinente que dé pistas al equipo docente de cómo empezar a trabajar –en el caso que nos ocupa, con *Andrei*- desde el primer momento en el aula y en las diferentes materias, ya que va a ser necesario el apoyo de todos para adquirir la nueva lengua de instrucción.

Se realiza, además, una valoración de la competencia matemática que sirve para conocer qué destrezas posee - respecto a operaciones lógicas, numeración, etc.- y qué estrategias -manipulativas o cognitivas-, utiliza, cómo asimila y aplica nuevas mecánicas, etc.

Con toda la información recabada, el ADI elabora un informe que aportará al centro valiosa información para trabajar con el nuevo alumno o alumna y servirá también para orientar sobre su nivel de escolarización. Especialmente, este informe hará hincapié en lo que *Andrei* sabe y/o lo que es capaz de saber con más/menos ayuda. El desconocimiento del idioma por sí mismo no puede ser motivo para pensar en un nivel por debajo del correspondiente a su edad. En el caso de *Andrei*, al no haber encontrado motivos fundamentados que aconsejen otra decisión, y puesto que tiene 16 años, quiere hacer estudios superiores y en su país estaba cursando 10º (equivalente al fin de nuestra Secundaria), se le ha orientado a 4º ESO.



Una vez revisado dicho informe por los miembros del ADI, se llevará al centro educativo en el que la familia – según disponibilidad de plazas- decida su matrícula. La entrega se realizará en días próximos –queda reservado un espacio en la agenda para ello-, durante una reunión con el coordinador o coordinadora de Interculturalidad del centro correspondiente, profesional que, a su vez, preparará la acogida de la familia con el tutor o tutora quién mantendrá informado al equipo docente del que será grupo de referencia del alumno o alumna. La importancia que tiene en este proceso el trabajo en red y la coordinación de los equipos es fácilmente deducible.

Estos primeros momentos son clave para empezar a fraguar la relación familia/centro, pues sentarán las bases de la confianza necesaria entre ambos, lo que servirá sin duda para afianzar el éxito educativo del alumno o la alumna. Es importante favorecer la presencia de las familias del alumnado de origen extranjero en los centros educativos, que se sientan invitadas a ser parte del proceso educativo de su hijo/a y sepan que en nuestro sistema esa participación se valora mucho (acudiendo a las reuniones convocadas por el tutor -o bien que sea la familia misma quien proponga el encuentro-, acudiendo a actividades extraescolares, colaborando con las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS), etc).

En los próximos meses se hará un seguimiento de *Andrei* desde el Aula, atendiendo a todas las demandas que lleguen del centro educativo respecto a sus necesidades educativas: relación centro/familia –a menudo, la mediadora y algún otro miembro del equipo, participarán también en el primer encuentro en el centro educativo -, adopción de medidas educativas que tiendan puentes para el aprendizaje, adaptación al grupo, información referida a recursos del entorno, etc.

En los centros, todo pasa por una revisión de la metodología y un esfuerzo añadido por parte de los y las docentes, que, a menudo, ante la urgencia de atender a la diversidad, sienten la angustia de malabaristas frente a los platos en equilibrio. Éste difícil reto ha traído consigo también la gran oportunidad de innovar y ha significado una revisión de la metodología.

Igualmente, la incorporación ha evidenciado la necesidad de introducir la perspectiva intercultural en el currículo para dar cabida a las diferentes prácticas culturales presentes en el aula y desarrollar la competencia intercultural de todo el alumnado, imprescindible para convivir en el mundo globalizado. Para ello, con la llegada de *Andrei*, el ADI ofrecerá apoyo al coordinador del centro para asesorar al equipo docente en la línea de abrir los currículos a otras realidades, dentro de la progresión normalizada del aula (evitando enfoques folkloristas), y, en colaboración con el orientador, proponer un posible programa de tutorías –adaptable a las características del centro y del grupo-, que, a través de diferentes dinámicas, potencie el conocimiento entre los alumnos/as y la reflexión de estos/as acerca de la diversidad (“*divers@s som@s tod@s*”) y del beneficio global que supone crear una sociedad en la que se respete y se valore la diferencia.

En nuestra web encontraréis más información sobre el papel de las personas que coordinan las Aulas de Dinamización Intercultural. <http://convivesenlaescuela.blogspot.com/es/>



Experiencia 3. Un modelo de organización del equipo LIC para asesorar en convivencia e interculturalidad en el barrio de la Florida de l’Hospitalet de Llobregat

Artur Vidal i Sapé
L’Hospitalet de Llobregat (Barcelona)



Artur Vidal i Sapé es asesor del equipo LIC (Lengua, Interculturalidad y Cohesión social) en *Serveis Educatius* de la ciudad de l’Hospitalet de Llobregat. Actualmente, es referente de la ciudad del PEE (Plan Educativo de Entorno) y de la implementación de la metodología ApS.



Contacto: avidal14@xtec.cat

[@arnaucerda](https://twitter.com/arnaucerda)

<http://ensenyarlengualumnatnromanic.blogspot.com>

Resumen

Durante los cursos 2013-2015, en el marco de los Planes Educativos de Entorno (PEE), el Departament d’Ensenyament ha implementado un Proyecto de Àmbito Comunitario (PdAC) sobre convivencia en el barrio de la Florida de l’Hospitalet de Llobregat que nos ha permitido hacer una fotografía de la situación del barrio en materia de convivencia, interculturalidad y cohesión social. Al mismo tiempo ha vertebrado todas las actuaciones que se desarrollan entre el proyecto de convivencia de centro y el proyecto de ámbito comunitario de la Florida. Nos mueve la ilusión de acompañar chicos y chicas en el proceso de convertirse en ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática, plural, que ofrezca igualdad de oportunidades y la satisfacción de acompañar al alumnado mientras asumen el protagonismo de sus biografías académicas y personales de éxito, a la vez que construyen libremente su identidad a partir de los modelos vividos.

Palabras clave

Proyecto de ámbito comunitario, convivencia, Barrio de la Florida, actuaciones, interculturalidad, trabajo en red, cohesión social.

Justificación: ¿quién, por qué y para qué?

¿Quiénes somos y a qué nos dedicamos?

Las profesionales docentes que formamos parte del equipo LIC asesoramos, orientamos y acompañamos a la comunidad educativa en relación a la atención del alumnado de procedencia extranjera. El aumento de población extranjera desde los años noventa del siglo XX hasta la primera década del XXI se calcula que en Catalunya asciende a más de un millón de habitantes, procedentes de diferentes orígenes. Este proceso migratorio transnacional (fuente IDESCAT⁶) se presenta como un fenómeno único o poco común dentro del ámbito mundial y, como no podía ser de otra manera, ha trascendido a la configuración de las aulas. El reto global que supone acoger y recibir este millón de personas en tan poco tiempo ha sido respondido con una voluntad de escuela inclusiva que persigue la igualdad de oportunidades para todos los alumnos con independencia del contexto socioeconómico familiar, de los procesos de escolarización en sus países de origen y de su lengua familiar (según la filóloga Carme Junyent⁷, más de 250 lenguas diferentes conviven en la ciudad, con sus diferentes códigos culturales y filosofías de vida). Como respuesta a esta voluntad inclusiva, los centros educativos se dotaron de *Aules d'Acollida*⁸, que aún hoy actúan como motores

⁶ Evolución de la población total y extranjera en Catalunya 2000-2015

<http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0>

⁷ *El català en el país de les tres-centes llengües* de Carme Junyent

<http://www.vilaweb.cat/noticia/4227035/20150114/catala-pais-centes-llengues.html> *L'Hospitalet, una ciutat i moltes llengües. Aproximació a una gestió de la diversitat lingüística*

<http://www.raco.cat/index.php/QuadernsCELH/article/download/218837/316658>

⁸ *Aula d'Acollida* o Aula de acogida empezó a implementarse en Catalunya de forma experimental el año 2004/05 hasta hoy en día para conseguir que el alumnado extranjero disfrute de un proceso de

bidireccionales de cambio para todo el alumnado y para sus familias, en tanto que suponen una herramienta de integración social y facilitan la acogida no solo lingüística y educativa, sino también psicológica, afectiva y social (sanidad, servicios sociales, laboral...).

Desde la vertiente lingüística, pero en estrecha vinculación con la interculturalidad y la cohesión social, el equipo LIC tiene como uno de sus tres objetivos fundamentales garantizar la formación y el asesoramiento de todos los agentes de la comunidad educativa con el fin de desarrollar los proyectos de innovación metodológica relacionados con la lengua y las competencias comunicativas como garantía de cohesión social. Una muestra importante de esta vertiente lingüística en los cuatro últimos años ha sido la implementación en centros educativos de primaria y secundaria del proyecto para el *Impuls de la Lectura* (ILEC⁹).

El equipo LIC también se encarga de velar por la inmersión en lengua catalana como garantía de cohesión social, promoviendo actuaciones en favor de la equidad, la interculturalidad y la convivencia, no solo en la comunidad educativa (centro educativo y familias) sino también en el entorno (barrio, entidades, agentes sociales, ayuntamiento, etc.). La aportación del equipo LIC contribuye a entrelazar una red de trabajo entre la comunidad (PEE¹⁰) que, desde una perspectiva

inmersión lingüística que le permita tener la competencia comunicativa mínima para incorporarse en el Aula ordinaria con éxito (un A2 - B1 del Marco Común Europeo de Referencia) y desenvolverse en el contexto personal diario.

⁹ *Impuls de la lectura* (ILEC): trata de dar respuesta al objetivo de mejorar el éxito educativo del alumnado mediante la potenciación de la lectura en todas las áreas y etapas educativas. Se articula en tres ejes: el gusto por la lectura, saber leer y leer para aprender. <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/lectura/impulslectura/>

¹⁰ PEE: *Pla Educatiu d'Entorn*. Red de trabajo integrada por comunidad educativa, administración local, agentes sociales, entidades... para dar una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas del

sistémica y holística, persigue el objetivo del éxito académico del alumnado (procesos de aprendizaje, integración como ciudadanos en la sociedad del futuro y bienestar global en la etapa educativa).

En definitiva, podemos definir las líneas generales de asesoramiento e intervención en los centros educativos en tres ejes fundamentales:

Lengua: Una de las premisas es consolidar la lengua catalana como lengua vehicular y como eje vertebrador de un proyecto multilingüe, en el cual se reconocen y se valoran todas las lenguas de origen, además de impulsar la lengua castellana y extranjera y las familiares o de origen. Ante la creciente diversidad lingüística y las diferentes identidades que conlleva, resulta necesario actualizar las metodologías, las estrategias y los recursos didácticos en todas las etapas educativas.

Interculturalidad: Hay que desarrollar la igualdad como condición *sine qua non* para el conocimiento y el respeto de las diferencias culturales en el marco de la realidad de la ciudad. Y, además, potenciar la cultura del diálogo y la convivencia.

Cohesión social: Garantizar la equidad y crear las condiciones que posibiliten la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad. Del mismo modo, fomentar la inclusión social y evitar cualquier tipo de fractura social por cuestiones de religión, de creencias o de tradiciones.

Equipos de asesoramiento en Lengua, Interculturalidad y Cohesión social (ELIC)

El *Departament d'Ensenyament* ofrece a los centros educativos los equipos de asesoramiento y orientación en lengua, interculturalidad y cohesión social para garantizar la atención a la

alumnado.

http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/entorn_pee/

diversidad relacionada con el alumnado, preferentemente procedente de la inmigración o con riesgo de exclusión social, en el ámbito de los centros educativos y de los PEE (Planes Educativos de Entorno).

Los ELIC forman parte de los Servicios Educativos de Zona (SEZ) e impulsan los ya citados proyectos de lenguas para el alumnado extranjero, pero con un especial énfasis en los proyectos de promoción escolar, los proyectos de convivencia y los PEE. En cuanto a la educación intercultural, los equipos promueven iniciativas para conseguir la igualdad en derechos, deberes y oportunidades de todas las personas y el derecho a la diferencia en un marco de derechos convivenciales compartidos. La educación intercultural constituye el reto y la respuesta pedagógica que contribuye al desarrollo colectivo de la ciudadanía y a los procesos de construcción de identidades individuales en una sociedad plural y democrática.

Las actuaciones del PEE se basan, principalmente, en los ejes siguientes:

1. Promover las medidas de **refuerzo escolar** en horario no lectivo (TEA, Talleres de Estudio Asistido).
2. Promover la integración en el aula de la totalidad del alumnado a partir del reconocimiento de sus **lenguas de origen** para impulsar un proyecto lingüístico plurilingüe.
3. Impulsar el **ApS**, el *Servei Comunitari*¹¹ y el compromiso cívico entre todo el alumnado de secundaria en el marco del currículum como un instrumento de enraizamiento en el territorio.

¹¹ *Servei comunitari* o Servicio comunitario se basa en garantizar que los estudiantes, a lo largo de su trayectoria escolar, experimenten y protagonicen acciones de compromiso cívico, a través del ejercicio activo de la ciudadanía y pongan en juego sus conocimientos y capacidades al servicio de la comunidad de forma universal, por ley en 4º de la ESO (también en 3º), preferentemente con la metodología ApS.

4. Promover el **trabajo y el aprendizaje en red** entre los diferentes centros como estrategia para mejorar la educación intercultural y la cohesión social.

5. Impulsar de manera conjunta con la comisión técnica local de los PEE y otros programas socioeducativos estrategias para mejorar el **éxito educativo** de todo el alumnado y la **cohesión social**.

6. Colaborar con administraciones públicas y entidades sociales y financieras para potenciar la ejecución de proyectos que **reduzcan el fracaso escolar** y promuevan la excelencia y el talento de los alumnos de origen extranjero y con riesgo de exclusión social.

7. Promover la **participación del alumnado** de origen extranjero en el ocio educativo y el tejido asociativo de la ciudad.

8. Elaborar de manera conjunta con la comunidad educativa protocolos para garantizar la **seguridad y el clima de centro**, que favorezcan los procesos de aprendizaje y la convivencia.

Un Proyecto de **Ámbito Comunitario: ejemplo de buena práctica de convivencia e interculturalidad en el barrio de La Florida**

Un Proyecto de **Ámbito Comunitario** (PdAC) refleja todas las acciones que la comunidad educativa desarrolla conjuntamente y de forma coordinada sobre un ámbito o tema determinado para conseguir los objetivos marcados a partir de las necesidades de un territorio. Durante los cursos 2013-2015, en el marco de los Planes Educativos de Entorno (PEE), el *Departament d'Ensenyament* ha implementado PdAC en los siguientes ámbitos: convivencia (en el barrio de la Florida de l'Hospitalet y en el barrio de Pardiniyes de Lleida), impulso a la lectura (Mataró, Vila-Seca y Sant

Vicenç dels Horts), educación deportiva (Banyoles y Deltebre), refuerzo en las tareas escolares (Barberà del Vallès y Santa Margarida de Montbui) e implicación de las familias (barrio de Sant Roc de Badalona).

El PdAC de Convivencia de la Florida nos permitió hacer una fotografía de la situación del barrio en materia de convivencia. Al mismo tiempo vertebró todas las actuaciones desde los orígenes del PEE, de 2005 a 2013. El proceso se inició con la determinación de quién, cómo y cuándo implementar iniciativas de mejora de la convivencia del alumnado en el entorno. El PdAC de Convivencia se mueve entre dos ámbitos:

1. El proyecto de convivencia de centro.

En el sistema educativo de Catalunya existe una aplicación informática para el análisis y diagnóstico de la convivencia a disposición de todos los centros, que ofrece orientaciones y recursos fundamentados en la interculturalidad.

2. El proyecto de convivencia de ámbito comunitario de la Florida.

Los PEE constituyen una propuesta que quiere dar una respuesta comunitaria a los retos educativos a través de la firma de un convenio colaborativo entre las administraciones (*Departament d'Ensenyament* y ayuntamientos) para el éxito educativo y la cohesión social. La firma de este convenio requiere una petición del ayuntamiento de la ciudad y el beneplácito de *Serveis Territorials*. El caso que nos ocupa partió de la realización de una instantánea de la situación del barrio de la Florida en un momento concreto, focalizada en uno de los cuatro ejes de actuación de los PEE de l'Hospitalet, el de convivencia. La priorización de este eje supuso la postergación de los tres restantes; la prevención y atención del absentismo escolar, los procesos de transición (los itinerarios educativos acompañados) y la participación y la implicación de las familias en calidad de agentes educativos.

Así, este proyecto refleja la singularidad y especificidad del barrio, la de niños y niñas y jóvenes, la de centros educativos, la de las familias y entidades sociales y de ocio y nos permite conocer el estado de la convivencia para orientar correctamente futuras intervenciones en el contexto del PEE.

Las actuaciones, que se constataron a finales del curso 2013/14 y que se consensuaron en los inicios del 2014/15 en dos *Taules Territorials* (reuniones de todos los agentes de la comunidad educativa del barrio de la Florida), se derivan de los cuatro objetivos principales, desglosados en objetivos específicos y acompañados de sus respectivos indicadores de cantidad y de calidad.

Los **cuatro objetivos generales** son:

A. Contribuir a la formación integral de niños y jóvenes como futuros ciudadanos responsables y comprometidos, capaces de vivir y convivir en una sociedad plural y democrática, velando por la coherencia entre las actuaciones del centro y las del entorno.

B. Potenciar la participación de niños, jóvenes y sus respectivas familias en el tejido asociativo del territorio y en los diferentes espacios comunitarios.

C. Promover la implicación de los diferentes agentes educativos en el fomento de la convivencia y la cohesión social.

D. Potenciar el trabajo y el aprendizaje en red de todos los agentes educativos que operan en el territorio.

Las actuaciones desplegadas en el territorio en relación a estos cuatro objetivos generales recibieron valoraciones muy positivas y constituyeron prácticas de éxito que fueron adaptándose a lo largo de los años a las necesidades cambiantes del barrio y a los recursos disponibles:

1. **Observatorio de la violencia en la escuela (OVE).**

Las técnicas del *Grup de Recerca, Observació i Desenvolupament Educatiu* (GRODE) profundizan en el análisis del sociograma de aula y orientan a tutores y tutoras sobre la aplicación de estrategias para mejorar la convivencia del grupo-clase. Participan las escuelas Joaquim Ruyra, Pau Casals, Pau Vila, Pere Lliscart, el centro concertado Balaguer y el instituto Eduard Fontserè.

2. Actividades de apoyo a la convivencia y la mediación del **Técnico de Integración Social (TIS)** en los institutos Eduard Fontserè y Pedraforca.

3. Actuación en los institutos Eduard Fontserè y Pedraforca de los **Equipos de Mediación Comunitaria del Área de Seguridad, Convivencia y Civismo del Ayuntamiento de l'Hospitalet.**



4. Participación del alumnado mediador de los institutos Eduard Fontserè y Pedraforca en la **2ª Jornada de Mediación Escolar de l'Hospitalet** (mayo de 2013).

5. Participación del profesorado, educadores de entidades, técnicos del PEE y familias en la **5ª Jornada de Convivencia y Éxito Escolar de l'Hospitalet**, dedicada al ciberacoso escolar.

6. Participación en el **Projecte Contramur** de reconocimiento intercultural de las escuelas Pere Lliscart (2012), Joaquim Ruyra y Menéndez Pidal y el instituto Eduard Fontserè (2011).



7. La educación intercultural y la equidad forman parte esencial de los proyectos educativos de las entidades sociales y de ocio del *Esplai la Florida*, *Fundació Pere Closa*, AEMA, *Fundació Catalana de l'Esplai* y *La Llumeneta*.

8. **Projecte d'Aprenentatge Servei** (Aprendizaje-Servicio) para fomentar la cultura de la paz, los derechos humanos y dar a conocer la figura de Pau Casals: **Els ambaixadors de la pau** (Los embajadores de la paz) con la participación del alumnado de la escuela Pau Vila.

9. Elaboración en curso del **Catàleg d'associacions i entitats educatives, socials i de lleure de La Florida** (Catálogo de asociaciones y entidades educativas, sociales y de ocio de la Florida).

10. **Projectes de Servei Comunitari i Aprenentatge Servei**. Instituto Eduard Fontserè: **Joves pel barri** (Jóvenes por el barrio), **Fem fora la fam** (Expulsemos el hambre), **Joves lectors** (Jóvenes lectores) y **Cicerone**. Instituto Pedraforca: **Benvinguts i benvingudes a casa nostra** (Bienvenidos/as a nuestra casa), **Bibliopati** (bibliopatio), **Cicerone**, **Ambaixadors de la pau** (Embajadores de la paz). Centro concertado Balaguer: **Rimes, càmera i acció** (Rimas, cámara y acción). Escuela Pau Casals y Menéndez Pidal: **Padrins lectors** (Apadrinamiento lector: alumnado de ciclo superior ayuda a leer y a comprender un texto al de primer ciclo o incluso de P5).



11. Todos los centros educativos de la Florida tienen constituida una **Associació de Mares i Pares d'Alumnes** (AMPA), aunque en general falta continuidad en sus actuaciones. La **Regidoria d'Educació** (Concejalía de Educación) inició la publicación de un boletín bimensual electrónico, **L'AMPA ho escampa** (El AMPA expande, hace saber), al servicio de las asociaciones de madres y padres de alumnos.

12. La escuela Joaquim Ruyra, desde el curso 2008-09, se ha constituido en **Comunitat d'Aprenentatge** (Comunidad de aprendizaje).



13. Actividades de **acción social y atención a las familias recién llegadas** de otros países en la asociación *La Llueneta*.

13.1. **Refuerzo escolar y actividades de ocio para alumnado de primaria.**

13.2. **Alfabetización de madres magrebíes.**

14. **Cursos de iniciación al conocimiento de la lengua catalana**, impartidos por técnicos del *Consorci de Normalització Lingüística (CNL)* para familias que acaban de llegar de otros países en las escuelas Joaquim Ruyra, Menéndez Pidal y Pau Casals.

15. En el Proyecto de Convivencia de Ámbito Comunitario de la Florida participan todos los centros educativos públicos y concertados y las entidades sociales y de ocio del barrio.

16. Actualización del documento **Millora de l'escolaritat: Prevenció i atenció a l'absentisme escolar** (Mejora de la escolaridad: Prevención y atención al absentismo escolar) (julio de 2013).



En la actualización de los protocolos de actuación en casos de absentismo han participado la Inspección Educativa, técnicos del *Servei Educatiu del Departament d'Ensenyament* y técnicos de la *Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de l'Hospitalet*.

17. Todos los centros educativos de la Florida disponen del **Projecte de Convivència** (Proyecto de convivencia), algunos en pleno proceso de actualización.

18. Todos los centros educativos de la Florida tienen constituida la **Comissió socioeducativa**. Está formada por un miembro del equipo directivo (Director/a, Jefe de estudios, Coordinador/a pedagógico/a), el/la psicopedagogo/a del centro (Secundaria) y del EAP, el/la asesor/a LIC, un/a técnico/a de absentismo de la *Regidoria d'Educació*, un/a técnico/a de la *Regidoria de Serveis Socials* y un/a técnico/a de orientación (Secundaria). La comisión constituye una potente red de trabajo comunitario que garantiza, entre otros objetivos, la coherencia y la coordinación en las acciones de los diferentes agentes del PEE.

Desde la perspectiva temporal y de la madurez del proyecto

Como valoración final del proceso, tras once años de implementación de actuaciones relacionadas con la mejora de la convivencia y potenciación de la interculturalidad en el marco del PEE de la ciudad, me gustaría remarcar que lo expuesto anteriormente supone los cimientos donde descansará el proyecto de sociedad del barrio para el siglo XXI.

Citando a uno de mis poetas favoritos, Jaime Gil de Biedma: *“que la vida iba en serio uno lo empieza a comprender más tarde - como todos los jóvenes, yo vine a llevarme la vida por delante.”*

La perspectiva del tiempo y la madurez de todos los procesos permitirán disfrutar de la experiencia placentera de ver cómo el PEE va creciendo y va creando una red cada vez más rica y compleja. No obstante, nunca hay que bajar la guardia, debemos ser capaces de anticiparnos, adaptarnos y readaptarnos a todos los cambios sociales y necesidades que surgen en el barrio. El éxito dependerá de la persistencia y la intensidad de las actuaciones, así como de la dotación de recursos humanos y económicos que requieren los

proyectos de esta envergadura. Ahora, en pleno 2016, y después de una pérdida de inversión por la crisis económica, podemos decir que, pese a encontrarse en plena preadolescencia, el PEE goza de muy buena salud y de una gran madurez en cuanto a la convivencia e interculturalidad. Sin embargo, no es momento de caer en un cierto triunfalismo y olvidar las urgencias que se presentan día tras día en el barrio de la Florida. Actualmente, el reto exige seguir siendo creativos e innovar en aquellos aspectos que intuimos débiles (los recursos económicos y humanos) con nuevas ideas y propuestas. La observación de las iniciativas emprendidas en otras zonas y el diálogo compartido entre los diferentes agentes implicados constituirán la fuente de alimentación que regenerará y revitalizará el proyecto. Con este fin, resulta necesario mantener las estructuras organizativas y de gestión que garantizan el éxito; las reuniones en *Taules territorials* o la CRI (Comisiones Representativas Institucionales) y la presencia en los centros, las entrevistas con las direcciones, los equipos educativos, las familias, los técnicos del ayuntamiento, las entidades sociales y todas aquellas personas que forman una red de trabajo que nunca habíamos llegado a soñar que fuera tan sólida, tupida y extensa. Principalmente nos mueve la ilusión de convertir a nuestros escolares de hoy en ciudadanos del mañana en una sociedad democrática, plural, que permite la igualdad de oportunidades de todos sus componentes; la satisfacción de formar alumnos y alumnas que aspiran a protagonizar biografías académicas y personales de éxito, mientras construyen libremente su identidad a partir de los modelos vividos en sus familias, en el entorno del barrio de la Florida y en el sistema educativo catalán.

Agradezco al compañero del equipo LIC, David Serrano i Batalla, la ardua labor en la tarea de corrección lingüística y de estilo de este artículo.

Experiencia 4. **Artícúlate. Arte mural en grafiti.** Una experiencia de arte urbano en el ámbito educativo

**Marta Jiménez Albiol, M^a Luz Sanmartín Fita,
Karla Montenegro Quintana y Carolina Medina**
Instituto Torres i Bages
L'Hospitalet de Llobregat. Barcelona



El proyecto que presentamos es el resultado del trabajo de diferentes entidades y agentes del territorio:

Instituto Torres i Bages <http://itib.cat>

Marta Jiménez, Licenciada en Bellas Artes, funcionaria de carrera y profesora de enseñanza secundaria de la Generalitat de Catalunya.

Llum Sanmartín, Coordinadora Pedagógica del centro, Licenciada en Ingeniería Química, funcionaria de carrera y profesora de enseñanza secundaria de la Generalitat de Catalunya.

Pla Educatiu d'Entorn

Karla Montenegro. Coordinadora Territorial del Pla Educatiu d'Entorn (PEE) de la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat y Máster en Psicología Social.

Contorno Urbano <http://www.contornourbano.com/>

Clara Antón, Técnica Superior en Fotografía Artística.

Paula García, Licenciada en Educación Social. Ninoska Juan, Licenciada en Arquitectura.

Esteban Marín, Técnico Superior en Diseño Gráfico e Ilustración.

Carolina Medina, Técnica Superior en Integración Social.

Artistas colaboradores:

Andrea Btoy <https://www.flickr.com/photos/btoy/>

Maga <https://es-es.facebook.com/magaillustration>

Spogo <http://www.spogo.es/>

Resumen

El proyecto **Arte Mural en Grafiti** es una iniciativa que nace en un primer momento de la necesidad de rehabilitar los muros del patio del centro, no obstante se consolida como una oportunidad para abrir espacios de participación social y ciudadana al alumnado del centro mediante la intervención artística en el espacio público. En el transcurso del proyecto los alumnos y las alumnas reciben una formación artística orientada a la ejecución de una serie de murales tanto dentro como fuera del centro escolar, que integra aspectos teórico-prácticos sobre el arte mural y el grafiti. Cada fase del proyecto aporta elementos de aprendizaje colaborativo, en tanto que exige la cooperación con diversos colectivos de la comunidad educativa, la reflexión y la acción conjunta con diferentes agentes sociales del propio centro y del barrio (las familias, los alumnos pertenecientes a otros cursos o involucrados en otros proyectos, los alumnos del Aula Abierta (Diversificación Curricular), futuros alumnos y alumnas de 6º de Primaria, usuarios jóvenes del Complejo Asistencial de Salud Mental (CASM) y otros agentes sociales del barrio).

Palabras clave

Proyecto Arte Mural, participación social y ciudadana, aprendizaje colaborativo, comunidad, espacio público.

¿Por qué y para qué?

El Instituto Torras i Bages está situado en el barrio de Can Serra de L'Hospitalet de Llobregat. Acoge a aproximadamente 600 alumnos, distribuidos en cuatro líneas de ESO, dos líneas de Bachillerato, el Bachibac, dos Aulas de Acogida y una Aula Abierta. Forma parte del Plan Educativo de Entorno de la Ciudad como centro modelo e impulsor de experiencias de Aprendizaje y Servicio (APS). El grupo escogido para la experiencia es el de la materia optativa Educación Visual y Plástica de 4º de la ESO, formado por 23 alumnos. Está integrado por jóvenes de currículo ordinario y algunos casos de Necesidades Educativas Especiales, que reciben atención personalizada a través de adaptaciones curriculares (Plan Individualizado).

Las relaciones entre los grupos de personas que conforman una comunidad se articulan en el espacio público. Por este motivo, las manifestaciones de la diversidad cultural y la realidad social y económica de las personas que

conviven, así como las relaciones de poder que se establecen sobre la base de la clase social, el género, la edad, el origen, y el acceso al trabajo, la formación, las actividades de ocio y otras muchas, se producen en este espacio público. Estas relaciones establecen barreras invisibles que segregan y excluyen a los colectivos interseccionados por una o más de estas categorías de discriminación: los niños y las niñas de orígenes nacionales o culturales diferentes al de referencia; los colectivos históricamente relegados al espacio familiar, como las mujeres; o las personas con diversidad funcional, más aún cuando estas personas pertenecen a sectores empobrecidos, constituyen un buen ejemplo de ello.

El proyecto se concibe para promover espacios de diálogo entre alumnos y alumnas del centro y diferentes agentes de la comunidad educativa, al mismo tiempo que potencia la educación intercultural y fomenta la convivencia. Se presta especial atención al reconocimiento la diversidad interna de los grupos desde una perspectiva integradora, donde todas las personas que los integran son necesarias para la consecución del

objetivo final, potenciando así el aprendizaje colaborativo. La superación de la pertenencia a minorías étnicas o minorías funcionales se consigue mediante la percepción de los participantes como “iguales que interactúan hacia un objetivo común”. De esta manera se ofrecen oportunidades educativas para trabajar desde una mirada que supera el carácter asistencialista para convertirse en posibilitadora de espacios de

convivencia y empoderamiento de los diferentes colectivos. Este tipo de iniciativas parten de un enfoque globalizador, como expresa Santos Guerra (2015), tienen como horizonte ético las relaciones igualitarias entre culturas y personas, y evitan la reiteración de las “categorías de diferenciación” (AvtarBrah, 1987) que crean y consolidan las relaciones de poder en la sociedad.



Grafitis I

Procesos

Para poder llevar a cabo el proyecto se optó por rediseñar el currículo de la materia optativa de Visual y Plástica. Por este motivo la estructuración de los ejes temáticos, los objetivos y las actividades quedaron supeditados a la reflexión, formación, visualización y realización de los murales artísticos. Se establecieron tres ejes temáticos (cultura-diversidad, identidad y justicia social) y se definieron los siguientes objetivos curriculares:

- ⊕ Posibilitar espacios de trabajo colaborativo y participación ciudadana entre el grupo clase y diferentes grupos.
- ⊕ Llevar a término una experiencia de investigación con el alumnado que posibilite la expresión de sus inquietudes.
- ⊕ Dar voz a los y las alumnas, empoderarlos en los debates y reflexiones sobre las temáticas y debates actuales.
- ⊕ Ayudar a que el alumnado conozca más sobre el centro educativo y la realidad de su comunidad inmediata.
- ⊕ Producir obras de arte con contenido estético y político, que den voz a la comunidad.

A partir de esta redefinición de la materia, se buscó la articulación con una entidad del territorio que pudiese acompañar el proceso creativo del arte mural a través de la técnica del mural y del grafiti. La entidad Contorno Urbano es una asociación de la ciudad de L'Hospitalet que utiliza las herramientas del arte mural y el grafiti como elementos activos en la construcción y transformación de espacios urbanos. La entidad tiene como finalidad realizar intervenciones conjuntas con la comunidad para difundir la cultura y mejorar la calidad de vida de las personas que la habitan. Está formada por artistas locales y personas del ámbito educativo que han logrado vincular, a lo largo de sus diez años de experiencia,

el muralismo y el arte urbano con procesos educativos en diferentes barrios de la ciudad.

El proyecto completo se desarrolló desde el inicio del curso hasta finales del mes de mayo, pasando por diversas fases y actuaciones:

1. Reflexión e investigación

La primera fase del proyecto se centró en actividades de reflexión en el aula sobre los tres ejes temáticos a representar (cultura-diversidad, identidad y justicia social). Mediante una investigación individual se desarrollaron ideas y se concretaron en bocetos. Paralelamente al trabajo en el aula se realizaron diversas visitas a entidades y proyectos educativos y sociales donde el muralismo y el grafiti son los protagonistas.

2. Búsqueda de conexiones y trabajo en grupo

Se realizó una primera toma de contacto con pintura en aerosol para reflexionar y discutir sobre la dificultad de la parte práctica del proyecto. A través de la puesta en común se buscaron conexiones para reinterpretar los bocetos y encontrar un relato común. Asimismo se realizaron visitas para conocer grafitis, murales y arte urbano de Barcelona, con el objetivo de debatir y reflexionar sobre arte urbano y sociedad.

3. Inicio del servicio a la comunidad

Aprovechando las jornadas de puertas abiertas del centro se invitó a participar a toda la comunidad educativa, a futuros alumnos de 1º de ESO, así como a vecinos y vecinas del barrio para realizar entre todos un mural colaborativo en los muros del patio con el lema "**Som Color**" (Somos Color). Los alumnos y las alumnas participaron como dinamizadores principales del acto colectivo, conjuntamente con los talleristas. Otra de las actividades realizadas son dos murales de autor de los artistas SPOGO y Andrea Michaelsson (BTOY), donde los alumnos colaboraron activamente.

4. Del boceto al muro

Posteriormente, los alumnos materializaron el diseño en el muro. Este proceso requirió la imaginación lógico-espacial, las pruebas cromáticas y la planificación de las medidas para convertir sus bocetos en murales a gran escala. Después de varios días de trabajo, realizaron un proyecto para toda la comunidad educativa y el barrio, ocho murales con un profundo significado y una gran expresividad, con conexiones tanto en el relato como en la composición. El producto final fue el siguiente:

- 1º mural (Marta y Emily): representa la contaminación del mundo, también contrasta la pobreza y riqueza de las personas.
- 2º mural (Bruno, Roger y Henry): trata sobre el mundo contaminado y la basura que se lanza al Tercer Mundo, relacionándolo con la pobreza y la degradación del medio.
- 3º mural (Damian y Joan): versa sobre el hambre en el mundo.
- 4º mural (M^a Isabel, Milena y Jonathan): este mural se caracteriza por una profunda tristeza, trata sobre los refugiados de guerra que quieren acceder a Europa y los desplazados latinoamericanos.
- 5º mural (Fernando, Manuel y Jair): se basa en la representación de los sentimientos, sobre todo la angustia y el miedo, dos sentimientos que están bien relacionados.
- 6º mural (María, Seerat, Katy y Sabrina): es un pasaje onírico y representa principalmente la fantasía del arte.
- 7º mural (Aida, Nil y Gerson): trata sobre la cultura del manga, concretamente japonesa, y también incluye la hawaiana.
- 8º mural (Héctor, Arturo y Omar): trata sobre la cultura del tatuaje. Los autores han querido expresar dolor, soledad e injusticia en un juego de metalenguaje plástico.



Grafitis II

5. Integración del Aula Abierta

Los alumnos de Aula Abierta, que cursan la ESO a través de un Proyecto de Adaptación Curricular (PAC) coordinado con la Fundación El Llindar, colaboraron previamente en el proyecto rehabilitando y preparando los muros. Su vinculación de forma activa y protagonista en el proceso se justifica en la necesidad de aprovechar sus capacidades profesionales, adquiridas en la parte práctica del PAC, para rehabilitar los muros. Además se les otorgó un espacio para que realizaran su propio mural, lo que permitió transferir bidireccionalmente las experiencias.

6. Formación antiestigma y CASM Benito Menni

Con el objetivo de trabajar con otros colectivos y romper, en este caso, estigmas que rodean las enfermedades mentales, se realiza un mural conjunto entre algunos alumnos de 4º que han participado en el proyecto y usuarios jóvenes del CASM Benito Menni. Nuestros alumnos y alumnas reciben inicialmente una formación antiestigma mediante un taller de teatro, impartido por la Asociación Grupo de Teatro Imagina, entidad que trabaja con el CASM, para posteriormente actuar como dinamizadores, elaborando un mural conjunto en un espacio público del barrio.

Como valoración final, a nivel de consecución de los objetivos, podemos afirmar que el proceso ha potenciado espacios de trabajo colaborativo y participación entre los miembros del grupo clase, el resto del alumnado del instituto, la comunidad educativa y las entidades de la ciudad y el territorio. Por un lado, ha permitido que el alumnado pudiese reflexionar y producir obras de arte con alto contenido social y político, que se ha traducido en una mayor concienciación sobre aspectos sociales de actualidad. Desde el punto de vista social, el proyecto ha fortalecido la relación entre los grupos y el entorno y la vinculación entre colectivos diversos, al mismo tiempo que ha permitido desarticular prejuicios y estigmas.

Luces y sombras

El éxito de esta experiencia se debe a la colaboración entre los diferentes agentes del territorio implicados: comunidad educativa, entidades sociales y culturales y la administración pública. La suma de recursos humanos, económicos e infraestructura ha multiplicado exponencialmente el impacto de las intervenciones no sólo en el alumnado, sino también en toda la comunidad.

Lecciones aprendidas y recomendaciones para quien desee ponerla en práctica

Una vez analizadas las valoraciones de los procesos desarrollados hasta ahora, compartimos algunas observaciones que pueden ser de ayuda para futuras intervenciones:

- Los y las jóvenes se han encontrado con la dificultad de integrar sus reflexiones y sus propuestas artísticas personales en el grupo. A través de dinámicas dirigidas en la clase, consiguieron puntos de conexión y encontraron el equilibrio entre lo individual y lo compartido. Resulta indispensable generar relaciones de colaboración, de complicidad y de trabajo en equipo.
- A nivel técnico y estético el nivel de satisfacción del resultado por parte del grupo es alto. El proceso de realización ha sido muy bien acompañado por parte del profesorado y talleristas, permitiendo un acabado final satisfactorio para los y las jóvenes. A la hora de ejecutar los murales de los alumnos y las alumnas se valoró que, dado el nivel de detalle y complejidad de los dibujos, la técnica más recomendada era la pintura plástica en vez de la pintura en aerosol. Por lo tanto, conviene escoger la técnica que resulte más adecuada a la tipología de los diseños.



- A nivel organizativo hemos valorado que sería mejor realizar la parte práctica en una semana dedicada al arte. Este hecho permitiría que el alumnado y el profesorado que desarrollan otros proyectos de literatura, teatro, danza y música tuvieran la oportunidad de participar. De este modo se abriría la puerta a un proyecto global que potenciaría la transversalidad y permitiría disponer de horarios más libres.

Bibliografía

AVTAR, B. (2004). Diferencia, diversidad y diferenciación. En B. Hooks et al. *Otras Inapropiables, feminismo desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de sueños. Mapas. PP. 107-137. (1987)

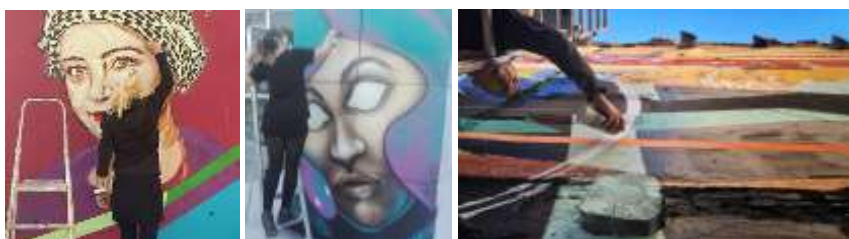
BROTOS, M (1994): "Educación intercultural en la escuela", en *Documentación Social*, 97, Cáritas Española.

SANTOS GUERRA, M.A. El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Revista CONVIVES* (en línea). Junio 2015, Nº 10, pp. 5-14. (Consulta: 28 de abril, 2016). Disponible en web: https://drive.google.com/file/d/0BzUk25UEbUD7Snl_aa1hrRmdBd0pCcTdhsV9GUFruZGp6OWw0/view

SIERRA, R (1976): "Discriminación", en *Enciclopedia Unesco de las Ciencias Sociales*, volumen I.

Agradecemos al compañero del equipo LIC, David Serrano i Batalla, la ardua labor en la tarea de corrección lingüística y de estilo de este artículo.

 **CONTORNO URBANO**



Anexo

Algunas fotos más del proyecto [articula-t](#)

Experiencia 5. Interculturalidad, convivencia y refugiad@s.

Interculturalidad y solidaridad como bases de la convivencia

Txema Martínez
CEIP Tirso de Molina. Colmenar Viejo (Madrid)



Txema Martínez maestro del CEIP Tirso de Molina de Colmenar Viejo (Madrid).

Contacto: cp.tirsodemolina.colmenarviejo@educa.madrid.org

Resumen

En el centro más del 50 % del alumnado es de procedencia no española por lo que la identidad más destacada del centro es la interculturalidad. El alumnado ha conseguido la convivencia que sus familias no tienen. La experiencia que presentamos es un trabajo hecho sobre las personas refugiadas que ha durado todo el curso. Comenzó el primer trimestre con los alumnos y alumnas de 5º y 6º y se extendió a lo largo del 2º y del 3º a todo el centro. Los niños y niñas de 6º son quienes han trabajado con los cursos inferiores. Este trabajo ha mejorado la autoestima, el aprendizaje y la motivación del alumnado y lo ha sensibilizado ante las noticias diarias que hacen referencia a los temas desarrollados.

Palabras clave

Aprendizaje significativo, convivencia, educación en valores, integración, interculturalidad, mestizaje, personas refugiadas, solidaridad.



El contexto

La diversidad cultural es la principal seña de identidad de nuestro centro. Oficialmente casi el 50% del alumnado es inmigrante, pero si consideramos a quienes siéndolo tienen nacionalidad española y a los hijos e hijas de parejas mixtas, el porcentaje real de alumnos de procedencia no española se incrementa notablemente. Sirva de ejemplo que de 24 alumnos habidos este curso en 5º de primaria solo cinco tienen padre y madre de nacionalidad españolas, conviviendo en la misma aula trece nacionalidades distintas.

El privilegio de la interculturalidad. Aprendizaje vivencial y convivencial

Desde nuestro punto de vista, el mestizaje es hermoso, es riqueza, es aceptación, es tolerancia e implica convivencia armoniosa. Como docente me siento feliz por trabajar en un colegio cuya seña de identidad más destacada es la **multiculturalidad** asociada a una convivencia sin apenas problemas relevantes. Los pocos conflictos existentes provienen de causas relacionadas con las características personales o sociales del alumnado, no con la diversidad de procedencias culturales de las familias.

La emigración está aquí para quedarse. Estas generaciones convivirán mezcladas, algo que ahora no ocurre. Sus familias se relacionan poco o nada. Chicos y chicas están poco contaminados por los prejuicios sociales y no solo se aceptan entre sí sino que se mezclan sin mayor problema, estableciendo estrechos lazos de amistad. Esa convivencia se produce gracias a la escuela pública, punto de encuentro desde la igualdad. Por ello, este tipo de colegios, la escuela pública en general, debería gozar de un apoyo decidido por parte de las instituciones educativas y locales, porque **es la mejor garantía de un futuro de**

convivencia en armonía, de integración mutua, de fusión, de fraternidad.

Siempre había creído que **el mestizaje en un colegio era una suerte para sus miembros**. Ahora no lo creo, estoy firmemente convencido de ello. Si tuviese un hijo en edad escolar no lo pensaría dos veces: lo llevaría al centro en el que trabajo o a otro público similar, plenamente consciente de la gran riqueza de ese entorno escolar.

Es una suerte tener el mundo vivo en el aula (en el grupo citado hay alumnos y alumnas de los cinco continentes). No harían falta libros de texto. Trabajamos de forma programada el conocimiento de las culturas presentes en el aula (gastronomía, historia, geografía, costumbres, religiones...). Describen sus familias, sus mundos de origen, sus culturas... en vivo y en directo. Si viajáramos como turistas por esos países no aprenderíamos tanto. Los chicos y las chicas empiezan a saber más sobre China, Australia, Ecuador, Perú, Marruecos, Nigeria, Rumanía, Cuba, Colombia... bastante más que si lo hubiésemos estudiado en un libro de texto. Y lo saben porque comen comida de esos países, ven y conocen a las familias respectivas, leen entre sí lo que escriben y lo que investigan en internet... es un constante trasiego de información cotidiana, muchas veces involuntaria. **Disfrutamos de una situación privilegiada**. Todos los miembros de la comunidad educativa tenemos la suerte de encontrarnos con los mejores libros de texto posibles hechos vida: las propias familias, los propios niños y niñas. Transmiten algo fundamental en el proceso educativo y en la vida, las emociones. Cuando la niña china nos habla del significado de los farolillos rojos en las celebraciones de su país, o el niño nigeriano de sus abuelos no emigrados, o el argentino nos describe el "ritual" del mate... nos están transmitiendo sus vivencias impregnadas de emoción. Lo hacen con mucha frecuencia, la mayoría de las veces de forma inconsciente.



“Refugiados y solidaridad”. Partimos del aula para llegar a todo el centro

Esta característica multicultural es uno de los elementos que ha facilitado a nuestros alumnos entender mejor la realidad del refugio, **ponerse en el lugar “del otro”**, solidarizarse con personas “diferentes” que huyen de una guerra a la vez que cuestionarse por qué se las rechaza, se las maltrata y se las deja morir.



El trabajo sobre las personas refugiadas surgió en septiembre al plantear una de las actividades del área de Lengua: la lectura de noticias de prensa. Tanto en 6º como en 5º, sin pauta previa ninguna y sin hablarlo, los chicos y chicas coincidieron en plantear su deseo de informarse más sobre los refugiados. Entonces el tema estaba candente: llegada masiva de personas procedentes de Siria a Europa, vallas, rechazo policial en Bulgaria, periodistas que los zancadillean, Aylan muerto en la orilla de la playa... La fuerza y el influjo de la TV.



Busqué páginas web, vídeos y materiales. Pedí a ACNUR los suyos. Seleccioné los vídeos de CEAR y poco a poco fuimos trabajando el tema: películas, cuentos, vidas infantiles y adultas, juegos, actividades, lecturas, comics... Mucho internet, noticias, imágenes y mapas (google), alternándolo con Lengua, Matemáticas, Valores y Plástica, sin dejar de trabajar los temas del texto. Hubo debates, redacciones para un concurso de cuentos de la AMPA...

La profesora de Sociales, Naturales e Inglés se centró en los mapas, en la geografía, enseñándoles dónde se ubican las noticias, el trayecto que recorren quienes huyen a pie o por mar en busca de refugio. La ubicación de cada país (Siria, Turquía, Bulgaria, Macedonia, Grecia) o isla (Lesbos). En *youtube* vieron desde el aire, grabado por drones, ciudades totalmente arrasadas (Homs) por los bombardeos, donde nadie podría ni querría vivir ni hubiese podido sobrevivir. Vieron la destrucción real, las ruinas, **la ciudad fantasma-fantasmagórica**.



Como colofón del primer trimestre elaboraron catorce enormes **murales** que se exponen a la entrada del centro. Tras las vacaciones de enero para el día de la Paz algunas compañeras y compañeros propusimos trabajar el tema a nivel de centro. La idea de abordarlo de forma diferente venía rondándonos hace años. La propuesta consistió en que los chavales y chavalas de 6º contasen al resto del colegio lo que habían aprendido y les explicasen los murales confeccionados. Quinto realizaría un guiñol para Infantil. Un guiñol sencillo más centrado en

valores que en las personas refugiadas. El guión lo ideó una niña del grupo.



Pensé que sería complicado, pero ellos y ellas lo hicieron fácil. En 6º elaboraron una presentación power point por grupos, se repartieron las aulas por niveles, adaptaron el discurso a la edad del alumnado receptor –no es lo mismo contar un tema así a un niño o una niña de 6 años o a uno o una de 10-, incorporaron un cuento y la historia de un niño refugiado. Lo estudiaron a fondo y consiguieron despertar el interés de los y las peques, con mucho más motivación por tratarse de sus compas, amigos y amigas o hermanos y hermanas mayores. La motivación de l@s alumn@s-profes al desempeñar un rol distinto del habitual era aún mayor. Entendieron muchas cosas al **ponerse en la práctica en el papel “del otro”**, en este caso en el del maestro o maestra.



Aprendieron mucho más, trabajaron más... y desean repetir la experiencia. No es lo mismo estudiar para pasar un examen que hacerlo para enseñar. Esta situación requiere un trabajo de síntesis, reflexión y asimilación mucho mayor. El aprendizaje resulta más sólido, profundo y significativo.



El día de la Paz fue distinto a otros años: sin los lugares comunes ni los tópicos recurrentes a base de palomas y canciones de Perales. Fue más auténtico. Las vivencias transmitidas y el método empleado conectaban con los intereses de los niños y las niñas. El propio día de la Paz se convirtió en una vivencia relevante, significativa y atractiva para ellos, para los comunicadores y para los receptores. Fue “su” día de la Paz, sobre el que flotaba la pregunta clave de educación para la ciudadanía: **“y nosotr@s ¿qué podemos hacer?”**.



Convirtiendo al alumnado en protagonista de todo el proceso no hemos descubierto el Mediterráneo pedagógico pero sí lo hemos experimentado constatando que resulta, que nos sirve.

El martes 19 de abril nos visitaron dos educadoras de CEAR y una refugiada de Guinea Conakry, Jeannette, que reside en el pueblo. Los niños y las niñas llevaban meses pidiendo y esperando la visita de una persona refugiada. El trabajo arreció de nuevo para preparar la visita. Refreshamos, actualizamos y ampliamos conocimientos para elaborar y consensuar las preguntas a las visitantes. Hemos aprendido mucho más. **Las visitantes, como nos dijeron, también.**



La visita de Jeannette, refugiada de Guinea Conakry

Un par de días más tarde, la Plataforma local por la Escuela Pública, organizaba una Jornada sobre *Convivencia Escolar*. Expusimos esta experiencia. Algunas niñas y niños de ambos cursos me acompañaron. Lo comentamos en clase. Antes, durante y después del acto tanto los niños y niñas asistentes como el resto del grupo manifestaron un alto nivel de motivación. También sus familias, que se implicaban directamente en la actividad por primera vez. La experiencia de hablar en público y en especial la de contar al exterior el trabajo realizado en el cole, volvían a reforzar su motivación y su autoestima, contribuyendo a una mayor valoración del proceso desarrollado y, por extensión, de las tareas escolares con carácter general.



El aprendizaje específico de estos temas y el trabajo escolar en general, cuesta hacerlos pivotar en torno a la interculturalidad, cuesta encajarlos porque las y los docentes arrastramos otra inercia, se nos aboca a otras dinámicas, desbordad@s y “distraíd@s” por unos programas sobrecargados y por una Ley que los refuerza y que parece también centrada en “distraer” a la infancia.

Epílogo

La última iniciativa de los niños y niñas, consecuencia clara del trabajo de sensibilización desarrollado, se produjo el pasado 6 de mayo. Me comentaron preocupados que se informaba en las noticias acerca del recrudecimiento de los bombardeos sobre Siria -Alepo-, que habían destrozado otro hospital de Médicos Sin Fronteras (conocen bastante esa ONG gracias a este trabajo) y que había habido muchas víctimas. Me pidieron, muy serios, guardar un minuto de silencio. Acordamos hacerlo por todos los refugiados del mundo y por las víctimas de las guerras.



Me emocionan y sorprenden estas niñas y niños. Mantienen en mí la esperanza de que *sí se puede*, de que este mundo, con ellos y con ellas, gracias a su indignación y a su bondad, puede ir a mejor.



Educar en valores es imprescindible.

Entrevista a...

M^a José Jiménez Cortiñas “Guru” UNA MIRADA INTERCULTURAL A LA CONVIVENCIA



M^a José Jiménez Cortiñas, “Guru”, nació en Lugo. Se graduó en Trabajo Social y más tarde en Humanidades en la Universidad de Salamanca. Desde 2004 colabora como profesora del máster “Compensación en Desigualdades Educativas” en la Universidad de Ourense.

Fue vicepresidenta de la Asociación Adiquerando de la mujeres gitanas de Galicia y, en la actualidad, es la presidenta de la Asociación Gitanas Feministas por la Diversidad en todo el país.

Ha asesorado al Parlamento Europeo en materia de pobreza en el ámbito gitano y ha participado en la Red de lucha contra la pobreza en el ámbito del pueblo gitano en Europa.

Actualmente trabaja en el Samur Social del Ayuntamiento de Madrid.



Contacto: gitanasfeministasporladiversidad@hotmail.com

Nos encontramos con Guru un sábado a las 7 de la tarde en casa de una amiga. Trabaja en el turno de noche en el Samur Social. El reencuentro con Eloísa es muy emotivo. Se conocen desde hace muchos años, cuando colaboran en un proyecto después de que Guru trabajara durante unos años en el Secretariado Gitano. Se ponen al día y no sin un pequeño esfuerzo para resituarnos, empezamos la entrevista.

¿Por qué te llaman Guru?

No tiene ninguna importancia. No hablé hasta los dos años. Lo único que decía era "guru, guru guru..." y un vecino, un gitano ya mayor, me puso el apodo.

¿Cuándo vas a la escuela también te llaman Guru?

No, al principio no, profesores y profesoras me llamaban M^a José, pero con el tiempo sí. Sabían que mi nombre era Guru, mi nombre sentido, identificado.

Eloísa, ¿Cuándo conoces a Guru?

La conozco en 2001, a través de un proyecto de inclusión coordinado desde el centro. Nos entendimos desde el principio porque, como decimos en convivencia, debajo de las prácticas hay unas creencias, unas ideas y unos valores que compartimos sin necesidad de más. Y hoy tenemos aquí a Guru presidenta de la Asociación gitanas feministas por la diversidad y eso la define como una mujer gitana, feminista y amante y defensora de la diversidad...



¿Te identificas así?

El nombre de la asociación no fue casual. Es una asociación, pero pretende ser un movimiento social participativo feminista y gitano. Gitano de las mujeres gitanas y de los hombres gitanos también. Mujer porque he nacido mujer y feminista porque la realidad que vivimos las mujeres en general y las mujeres gitanas en particular, casi obliga a serlo, a coger esta línea de cuestionamiento propia del feminismo y transformarlo a nuestra identidad gitana, a nuestra idiosincrasia gitana, a nuestra cultura gitana. Y diversidad porque al pueblo gitano nos

atravesamos muchas "interseccionalidades". Si no te declaras diversa estás cometiendo lo que históricamente se ha estado promoviendo con nuestro pueblo: la homogeneidad del pueblo entero, tachado de analfabeto, de pobre, de machista, de inútil, de delincuente, de marginal. Creo que es necesario significar la diversidad del pueblo gitano, al menos debe ser visibilizado, porque lo que no se ve no existe. El pueblo gitano ha sido el gran invisible a lo largo de la historia y en todos los ámbitos.

“La Asociación Gitanas Feministas por la Diversidad pretende ser un movimiento social participativo feminista y gitano.”

No queremos caer en estereotipos, ni poner etiquetas, pero eres mujer y gitana con una historia singular. Eres la primera universitaria gitana gallega a pesar de que tu incorporación al sistema educativo es tardía lo cual, con una mirada cargada de prejuicios, podría llevar a pensar abandonarías pronto...

Mi generación empieza a estudiar tarde por las circunstancias socioeconómicas y culturales de Galicia. En Galicia hubo un momento en que se optó por escolarizar a todos los niños y todas las niñas gitanas, como si eso fuera "la salvación". Entramos en la escuela con edades distintas y diferentes perfiles, pero acabamos en dos o tres colegios y en dos o tres cursos muy concretos, independientemente de la edad y del nivel educativo que tuviera. Vivíamos en asentamientos chabolistas en los que no había colegios, alejados de las ciudades y de las rutas escolares. Yo comencé tarde, creo que nueve años, sin saber leer ni escribir, y me incorporé a 3^º de EGB. En el mismo curso pusieron a mi hermano, dos años menor que yo. En el aula nos juntamos veintitantos niños y niñas de los cuales once o doce éramos gitanos y gitanas. Muy exótico.

¿Cómo fue la acogida?

La verdad es que no recuerdo cosas muy feas porque era muy niña y tenía un entorno bastante gitano, estaba con mis vecinos y vecinas gitanas, con mi familia, con mi hermana y mi hermano.

¿Y la relación con las familias?

Algunas familias se escandalizaron porque sus hijos e hijas payas compartieran espacios de socialización y aprendizaje con niños y niñas gitanas que venían de asentamientos chabolistas. Otras, las menos, apostaron por la democracia, la ciudadanía y el derecho a la educación de todos y todas.

Se hizo una apuesta por la escolarización, pero hubo mucho abandono...

Sí, las cosas si fueron cambiando con el paso del tiempo. Recuerdo que en quinto y en sexto fueron desapareciendo muchos niños y niñas gitanas de las aulas. Mi hermano, mi hermana y yo nos mantuvimos con un esfuerzo muy grande por parte de mi padre y mi madre. Hicimos un esfuerzo enorme por intentar alcanzar el nivel que se exigía para poder examinarnos a final de curso de las mismas asignaturas que el resto de alumnos. Salimos más o menos exitosos de tercero y en cuarto y quinto entre las clases particulares y que nos examinábamos de alguna materia en septiembre. Yo llegué a 6º con 15 años, la edad límite para acabar la etapa, de modo que hablé con el director y me propuso hacer el curso siguiente séptimo y octavo simultáneamente. Me derivaron a otro cole y me saqué el graduado escolar. Mi hermano acabó con todas asignaturas aprobadas y entró en el instituto de una manera totalmente normalizada. Yo llegué al instituto con un año más que el resto y mi recuerdo es horrible.

¿Cuáles crees que fueron las claves para que tú y tu hermano tuvierais este éxito escolar?

La clave fue mi familia. No fueron ni servicios sociales ni el apoyo del profesorado, ni el del centro. Somos lo que somos y lo que significamos en este momento gracias a mi padre y a mi madre. Somos producto de la apuesta de mi familia. No somos producto de las políticas sociales, ni de los servicios sociales, ni del apoyo de la ciudadanía. No somos producto de un buen acompañamiento escolar. La diferencia respecto al resto de los niños y niñas gitanas fue el posicionamiento de mi padre y mi madre, de su apuesta por la educación reglada. Otras familias no le otorgaron ni le otorgan ese valor a la escuela. Yo no soy madre, tengo una sobrina y un sobrino y entendería perfectamente que no quisieran ir al

colegio, lo entendería y se lo explicaría al profesorado.

Explícanoslo, explícaselo.

El pertenecer a una cultura como la gitana, el ser hijo o hija de una familia gitana y entrar en un sistema reglado muy homogéneo, en el que se planifica y se hacen proyectos curriculares que apuestan por la interculturalidad, pero sin tener en cuenta a las familias gitanas, no es efectivo para los niños y niñas gitanas. No puedes estar tantas horas en un aula en la que continuamente se disparan realidades y se exponen contextos sociales, educativos, políticos, etc. y que en ningún momento aparezca tu cultura, tu historia, ni tu identidad, ni tu idiosincrasia. Prácticamente nunca se menciona al pueblo gitano, pero si se habla de él en alguna ocasión es de manera negativa, marginal, peyorativa y de manera que se promueven, además, prejuicios y estereotipos en las aulas y en la comunidad educativa. Estás en un contexto en el que nada te recuerda tu realidad y luego vuelves a una realidad que no tiene nada que ver con las horas que tienes que pasar en la escuela. La mayoría de los niños y las niñas gitanas sufrimos una crisis de identidad provocada por el contexto educativo: estamos en tierra de nadie, nos cuestionamos nuestra identidad, nos avergonzamos en muchas ocasiones de ser lo que somos y luego desaparecemos y volvemos a nuestro lugar de confort, con nuestra familia que nos cuida, nos protege y nos salva de la culpabilización continua a la que se somete a las familias gitanas. A mi padre le han culpado por no haberme escolarizado antes, por no alquilar una vivienda "digna"...

“No puedes estar tantas horas en una aula en la que (...) en ningún momento aparezca tu cultura, tu historia, ni tu identidad.”



Y a pesar de todo esto tus padres apuestan por vuestra educación reglada.

Y siguen apostando, a pesar de mi hermana y yo nos hemos cuestionado el habernos tenido que, como dicen payos y payas, integrar en el sistema y eso ha sido durísimo. Es necesario tener un nivel de madurez muy grande y no siempre se tiene a esas edades.



¿Eso es lo que te pasó en el bachillerato?

Sí, abandoné en 2º de BUP y no porque suspendiera. Estudiaba mil horas y tenía mil clases particulares y el apoyo de mi padre y mi madre. Sin embargo, en 2º de BUP fui a hablar con el tutor, le expliqué que tenía una crisis de identidad, que me sentía fuera de lugar, que en el aula no se reconocía ni mi identidad ni la de mi pueblo... Y esta valorización era necesaria para continuar, porque no eres igual que el resto, no somos iguales, y quien diga esto miente, no somos iguales. Mi tutor, que era un buen tío y a mí al principio me parecía una persona muy normal, me dijo que lo veía bien, que ya sabía leer y escribir que me podía defender perfectamente en casa o en un mercadillo. Esta fue la respuesta un profesor con el que no había tenido ningún problema ni había sentido un trato distinto ni percibido ninguna discriminación (de otras personas, sí). Abandoné. Fui a mi casa y dije que no quería seguir estudiando y la respuesta de mi padre fue, “si no estudias en mi casa no te puedes quedar”. Entonces hice la maleta y al día siguiente me fui a Ferrol a hacer las pruebas de la marina. Quería enrolarme... pero esa es otra historia. Después de un tiempo, volví a casa y a estudiar.

O sea que vuelves a la enseñanza porque no te dejan hacer otra cosa...

Vuelvo a estudiar sin ningún tipo de motivación hasta que en 3º de BUP y en COU encontré a dos profesoras que me apoyaron: “sigue adelante, en la facultad será distinto, estudiarás lo que te guste y pasarás desapercibida”. Con el tiempo me di cuenta de que eran feministas. Durante esos cursos hubo un profesor racista y clasista, que a pesar de conocerme, de que yo trabajaba bien en el aula, siguió cargado de prejuicios... Tuve que ir a muchas clases particulares y al final superé la asignatura porque cambió el profesor.

Es evidente que tu familia apuesta fuerte por tu educación.

Mi padre y mi madre son personas muy inteligentes, muy trabajadoras y muy luchadoras. Tenían claro desde que nacimos que no podían permitir que tuviéramos su misma vida: levantarse cada mañana a las 5, recorrer un montón de kilómetros, montar el puesto, intentar vender, recoger y volver a casa. No querían que eso sobre todo para nosotras y sobre todo mi madre, que tiene una mentalidad un poco paya.

¿Entienden tu lucha reivindicativa?

Mi madre la entiende perfectamente porque es mujer y ha vivido una situación muy dura. Mi padre también la entiende y ve el valor añadido de mi bagaje, pero a veces me dice que ya he demostrado todo lo que tenía que demostrar, que ya he luchado lo que tenía que luchar por mi pueblo, que disfrute de las cuotas de empoderamiento que he alcanzado gracias a mi esfuerzo y a su esfuerzo, que me olvide de esta causa y viva tranquila. Sin embargo, hay muchas familias que reconocen la lucha de la organización y mi lucha personal y otras no. Es necesario aceptar que es un proceso, un proceso de ir abriendo los ojos e ir viendo que como no sea a través de una lucha política sobre todo del pueblo no se van a conseguir muchas cosas y mientras no haya voces que pongan en cuestionamiento la construcción social de los payos y las payas no va a haber cambios. Y yo sigo con mi trabajo y le pongo este valor añadido de la identidad.

“ (la lucha) es un proceso de ir abriendo los ojos.

Y luego fuiste a la universidad.

Sí, también. Fue una etapa mucho más tranquila. Me matriculé en Salamanca. Éramos cuatrocientas alumnas y alumnos. Imagínate, allí ni se me veía.

¿Y eso era bueno?

Sí, para mí sí. No se me cuestionaban ni tenía que estar dando explicaciones de cómo una gitana estaba en la universidad, pero con el tiempo se enteraron.

¿Quizás hiciste alguna cosa para que se enteraran?

En una ocasión hicieron una intervención muy poco acertada acerca de la comunidad gitana y no pude quedarme quieta. A partir de ese momento se hizo público que había una gitana en la universidad, los medios se hicieron eco y los servicios sociales se aseguraron que se hiciera eco de eso. A lo largo de mi vida he sido utilizada en un montón de cuestiones a pesar de ser precavida y que me muestro distante a la hora de seleccionar con quien me relaciono y quien forma parte de mi entorno. Pero en muchas ocasiones he tenido un sentimiento como de colonización, de que han cogido a la gitanita que tiene cara de gitana y aspecto de gitana y me han movido por los espacios donde convenía para enseñarla en distintos momentos... Pero les salí rana. Tengo mi propio discurso no el discurso instrumentalizado por una ONG o un partido político o por la técnica de turno de los servicios sociales...



¿Crees que hay esperanza para la escuela.

Sí, sí, tiene que haberla. Para ello primero tiene que haber voces gitanas que reclamen lo que estamos reclamando las gitanas feministas y tiene

que haber voces como la tuya, las vuestras. Mientras haya voces gitanas y payas con esa preocupación, hay esperanza. Necesitamos que la escuela sea significativa para gitanos y gitanas y para otras minorías y para ello tiene que haber un estatus político, esto es clarísimo, mientras no formemos parte de las agendas políticas, de las prioridades políticas de todos los ayuntamientos, de todas las comunidades y del estado español no va haber salida. Es necesario que se reconozca la historia del pueblo gitano en los libros de texto y eso es estatus político, es agenda política, eso es legislación política y eso es lo que hay que conseguir dentro del aula tiene que haber un significado y un reconocimiento a esa identidad desconocida.

“Necesitamos que la escuela sea significativa para gitanos y gitanas y para otras minorías.

Días atrás leí a una persona gitana que decía que al pueblo gitano se le entiende o se le asimila a una población emigrante, cuando la Constitución española reconoce a gitanos y gitanas como ciudadanos y ciudadanas españolas. ¿Crees que es así?

El tema del pueblo gitano es tan desconocido, tan ignorado... y es así gobierne quien gobierne. Existen 2500 leyes “antigitanas” con consecuencias brutales, leyes que no han desaparecido sino que se han ido transformando en prohibiciones, en estereotipos, en prejuicios, en marginación, en no tener acceso a servicios, en no alcanzar esas cuotas de ciudadanía. Se están cometiendo atrocidades contra el pueblo gitano: esterilizaciones a mujeres gitanas sin su consentimiento, deportaciones a Kosovo... Nos rasgamos las vestiduras con lo que está pasando con el pueblo sirio, y debemos hacerlo y reclamar que se respeten sus derechos humanos, pero también los del pueblo gitano. Por nuestro pueblo la sociedad no se ha echado a la calle, no se han hecho manifestaciones, no se han recogido firmas, la sociedad no ha ido al congreso a protestar, no se ha presentado ante la comisión europea... Y en muchos barrios de ciudades de España gitanos y gitanas están viviendo en las mismas condiciones que en Idomeni. Si ves una foto de La Cañada puedes pensar que es Idomeni y eso que La Cañada está a un kilómetro y medio de la Puerta

del Sol, pero en La Cañada no hay agua corriente, no hay luz... En La Cañada viven gitanas y gitanos con quien "todo vale".

¿Y qué puede facilitar el cambio?

Nosotros y nosotras tenemos la capacidad de cambiar nuestra pequeña parcela de realidad, nuestra familia, pero las transformaciones a nivel de comunidad se tiene que hacer desde el poder y este poder tiene que estar compartido, quiero decir haciendo políticas de igualdad con gitanos y gitanas, haciendo políticas de servicios sociales para el pueblo gitano contando con él, una ley de educación que tenga en cuenta al pueblo gitano. Y no culpabilizando del absentismo, del abandono... Hombres y mujeres gitanas queremos trabajar. Las mujeres feministas gitanas queremos beneficiarnos de las políticas de igualdad...

“Una ley de educación que tenga en cuenta al pueblo gitano. Y no culpabilizando del absentismo, del abandono...”

Pero el empleo llega de la mano de la formación, es decir, que si los niños y las niñas gitanas si no se forman van a tener más dificultades para emplearse.

Es cierto, pero aun teniendo formación tenemos dificultades que nacen de los estereotipos y prejuicios. Tener formación no te supone las mismas condiciones de igualdad que el resto de la ciudadanía. Yo soy una trabajadora social, soy buena en mi ámbito porque me creo mi trabajo, pero soy buena para trabajar con gitanos y gitanas, para hacerlo con el resto de la población no me emplean. Pesa mucho más mi condición, mi pertenencia étnica que mi currículum...

“Aun teniendo formación tenemos dificultades que nacen de los estereotipos y prejuicios.”

Entonces ¿de qué modo podemos convencer a los niños y niñas gitanas de que vale la pena estudiar?

Es que no hay otra opción. Es necesario un esfuerzo enorme, pero no solo educativo, no se

trata de aprobar... es necesario hacer un "clic" para tomar consciencia de clase social.



¿Qué puede hacer la escuela?

La educación, la escuela nos va a ayudar a desarrollar el pensamiento crítico y esto va a servir a los niños y niñas gitanas para poder conseguir un estatus social y político. Desde nuestra asociación planteamos que todos los barrios gitanos, que en todos los asentamientos gitanos y en todas las estructuras gitanas exista una escuela de pensamiento crítico. Cuando me preguntan ¿y tú qué harías? lo tengo claro: cambiar las cosas, porque se pueden cambiar. ¿Cómo? Uniendo la escuela con un pensamiento crítico gitano.

“La educación nos va a ayudar a desarrollar el pensamiento crítico para poder conseguir un estatus social y político.”

¿Eso quiere decir contar con las familias?

Hay que contar con ellas, por supuesto. Hay que contar con las "lideresas" gitanas, sobre todo con mujeres, que somos las que queremos cambiar la situación.

Perdona porque no puede evitar mi percepción estereotipada. Hablas de las mujeres, pero la comunidad gitana tiene una estructura muy patriarcal, ¿no?

No, no más que la vuestra. Los hombres payos siguen siendo machistas, les cuesta muchísimo abandonar los privilegios que tienen por el hecho de nacer hombres. Lo que pasa es que vosotras os habéis organizado de una manera política, de una manera intelectual, habéis creado una corriente feminista de cuestionamiento y habéis puesto límites a vuestros hombres. Las gitanas no estamos en este estado, no somos capaces de organizarnos ni de tener un discurso feminista, intelectual o político que ponga límite a los privilegios de los hombres gitanos. De todos modos, queda muchísimo por hacer. Llevamos a

88 mujeres asesinadas a manos de hombres payos, hay que recordarlo.

Volvamos a la escuela Guru. Haznos propuestas concretas.

Es necesario crear pensamiento político, tomar consciencia que como ciudadanos y ciudadanas tenemos obligaciones y muchos derechos que no estamos ejerciendo porque te los niegan porque eres gitano. Tenemos que luchar por el reconocimiento de nuestro pueblo, no es una lucha individual y en la escuela, en un entorno en el que no se refleja nada tuyo, no es fácil.



¿Qué se necesita?

Necesitamos voces críticas dentro de la escuela. Las familias tienen un papel fundamental. Las nuestras también. Es necesario crear un espacio en el que las familias demanden, no les impongan. Que las otras familias y la escuela tengan en cuenta que la nuestra es una realidad diferente y que para que nuestro hijo, nuestra hija pueda participar en la escuela se tiene que tener en cuenta esa realidad. La interculturalidad tiene que ser una realidad. Cuando trabajamos juntas Eloísa, en el colegio había mucho alumnado gitano, pero el colegio era absolutamente payo. Empezamos a trabajar, a organizar reuniones, a dar clase de cajón en las que todos y todas querían participar. Las madres participaban como gitanas dentro de la escuela para que mejorase y su niño o su niña fuera bien en el colegio. No fueron todas pero eran muchas y la realidad cambió durante una temporada. Después se perdió.

“Necesitamos voces críticas dentro de la escuela. Las familias tienen un papel fundamental. Las nuestras también.”

¿Y respecto a las familias payas?

Por supuesto a las payas les tenemos que pedir corresponsabilidad. La responsabilidad de todas es hacer de este mundo algo mejor, y mi mundo es este colegio y este barrio. Entre todas hay que hacer posible y real que la escuela sea intercultural, que se sientan parte de ella gitanos, árabes, todos y todas...

“Entre todas las familias hay que hacer posible y real una escuela intercultural.”

¿Qué nos puedes decir de la “atención a la diversidad”?

Por el hecho de ser gitano o gitana van al grupo de diversidad. La identidad gitana no es un valor añadido, es un elemento prejuicioso. Pero no necesariamente se atienden sus necesidades. Yo he visto en una aula como los diez niños y niñas gitanas se colocaban en la parte de atrás y se pasaban la hora jugando con el móvil y no se les decía nada porque de ese modo no molestaban. Eso es gravísimo, gravísimo. Desde mi punto de vista esas medidas no funcionan, no están bien diseñadas

¿Y desde donde las cambiamos, “desde arriba” o “desde abajo”?

Tiene que ser desde abajo y desde arriba. No se pueden hacer políticas educativas desde un despacho, con más o menos voluntad, pero sin conocer la realidad, sin conocimiento ni información de las distintas realidades y diversidades que existen en las distintas aulas de no sé cuántos colegios que pueden existir en España.

“No se pueden hacer políticas educativas sin conocer la realidad.”

¿Y qué nos puedes decir de la formación del profesorado?

La clave está en la formación, sí, y además creo que para ser docente, igual que para ejercer la medicina o ser educadora social, debería haber una prueba específica de “humanidad”. Un

maestro, una maestra, debe tener habilidades sociales para atender a todo el alumnado, sin prejuicios, conocerlo y reconocerlo. Si le preguntas a cualquier docente si es racista, si cuestionas su racismo, sus estereotipos y prejuicios, en muchos casos, las respuestas son universales. “Yo, yo no soy racista, de hecho mi mejor amigo cuando yo era pequeño era gitano” o “Yo no soy racista, son los gitanos y gitanas quienes no se quieren integrar, viven en su mundo y están bien así”. Respuestas simples y simplistas, mediocres. Esta es mi visión a partir de mi experiencia. Aun así, creo que hay que aprovecharse del sistema educativo reglado para recoger el casco y la lanza que la escuela te da, para protegerte y que no te hagan tanto daño, para que no te hieran ni te caigan tan fácilmente.

“Un maestro, una maestra, debe tener habilidades sociales para atender a todo el alumnado, sin prejuicios, conocerlo y reconocerlo.

Pero esto que estás diciendo, estas herramientas que ofrece la escuela son útiles para todo el alumnado, ¿no?

Seguro, pero yo me preocupo por mi gente. Soy trabajadora social convencida y creo que tengo el valor añadido de pertenecer a una minoría a la que se le ha negado el reconocimiento de su identidad. Mi gran preocupación es que mi pueblo despierte y que dejen de gritar en el desierto, conseguir que griten en los espacios de poder, donde se les escuche. Y las mujeres gitanas sabemos que tenemos que contar con las mujeres payas, porque nosotras somos pocas y tenemos muchos frentes en los que se nos cuestiona: hombres gitanos, hombres payos y, a veces, las mujeres payas...

En tres líneas Guru, ¿qué puede hacer la escuela por el éxito de los niños y las niñas gitanas?

Implicarse, implicarse de manera real. Conocer la realidad del niño o la niña que tienes delante, su historia familiar y cultural, su contexto social y

económica... pero sobre todo es necesario saber qué respira en su casa, qué es lo que demanda su madre, porque si su madre no pone el acento, o su padre no le dan valor a la educación es por algo: por miedo a que la niña se “apaye”, porque creen que la educación no da las mismas oportunidades a un niño o a una niña gitana igual que a una niña o niño payo... También es necesario ayudar a las familias y a las niñas y los niños gitanos a que adquieran consciencia de clase, que son ciudadanos y ciudadanas, con deberes y derechos, que pueden participar, debemos participar aunque cueste porque se te tacha de analfabeto, cuestionan tu higiene o hablan de tu ropa... porque todo esto es secundario, porque el beneficio va a ser para la nueva generación que va a significarse de una manera distinta.

“Implicarse de manera real. Conocer la realidad del niño o la niña que tienes delante, su historia familiar y cultural, su contexto...”

¿Se puede?

Sí claro, pero necesitamos personas que lo crean y no permitir que las instituciones instrumentalicen todas las causas.



Mil gracias Guru.

Estoy encantada. Gracias por este espacio, por facilitar que este discurso llegue a otros espacios porque son las redes de personas las que facilitan que las cosas cambien.

“Las redes de personas son las que facilitan que las cosas cambien.

Más... en la web

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>



Más... en la web

Paulo Freire: aportaciones para una convivencia intercultural

María Verdeja Muñiz es licenciada y doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo y actualmente ejerce como profesora asociada en Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar de la misma universidad. La autora expone en este artículo que si bien hablar de educación intercultural es hablar de riqueza cultural también es necesario hablar también de justicia social, tal y como reivindicó en su obra de manera constante Paulo Freire (1921-1997).

Podéis acceder al artículo en nuestra web: <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

El coordinador y la coordinadora de interculturalidad: su papel, su importancia y su huella.

Una de las cuestiones esenciales en el Plan de Interculturalidad de Cantabria es **tender puentes** y para ello es imprescindible escuchar y empatizar. Por eso, crea la figura del coordinador@ de interculturalidad, profesorado del centro que acoge, acompaña... Para entender mejor su importancia, integrantes de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad con las aportaciones de Eva Paneque y Gloria Gómez, quienes comparten las funciones de Coordinación de Interculturalidad, profesoras del IES Augusto González Linares (Santander) recuperan la voz de todos y todas quienes son protagonistas.

Podéis acceder al artículo en nuestra web: <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Entrevista a M. José Jiménez Cortiñas “Guru”

La charla de Convives han mantenido con M. José Jiménez Cortiñas “GURU”, de la que podéis leer una síntesis en el monográfico, se encuentra completa en la web:

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>.

Nuestro/vuestro hueco en el ciberespacio <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Esperamos vuestras aportaciones para mejorarla, enriquecerla y hacerla más vuestra. Podéis contactar a través del correo electrónico de la asociación: aconvives@gmail.com



Comentando la actualidad



Comentando la actualidad

De marzo a junio de 2016

El balance de un curso

“Cuando se despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”. Este célebre minicuento de Monterroso refleja perfectamente lo que ha sucedido a lo largo de este curso en el mundo educativo: acabamos las clases, finaliza el año escolar, pero los grandes problemas que afectan al mundo educativo siguen estando ahí, sin que apenas se haya hecho nada por su solución.

Tras la incapacidad de los partidos políticos para formar un gobierno después de las elecciones generales de diciembre, la LOMCE sigue vigente, avanzando inexorablemente hacia su implantación definitiva. Ya se han llevado a cabo las pruebas de evaluación de Primaria, se están celebrando estos días las últimas pruebas de acceso a la universidad conforme al modelo LOE, el próximo curso finalizará el despliegue de todas las medidas previstas en la ley. ¿Dónde ha quedado el deseo manifestado por la gran mayoría de grupos políticos de derogar esta ley, una vez alcanzada la nueva mayoría necesaria para ello?

No es posible analizar, en este breve espacio de texto, las consecuencias que ya van apareciendo conforme se va implantando la nueva ley. A pesar de los esfuerzos del MEC por dulcificar y maquillar los datos, la situación educativa no mejora. Basta con analizar lo que está pasando con la nueva FP Básica, para ver el fracaso de esta propuesta y su incapacidad para frenar el fracaso escolar y el abandono educativo temprano. Y lo mismo podríamos decir de los resultados escolares o de la mejora de la calidad educativa. Seguimos esperando, pero “el dinosaurio todavía está ahí”.

Algo parecido podríamos decir del trabajo en favor de la convivencia positiva en los centros. ¿Dónde han quedado los planteamientos del MEC en relación con la elaboración de un plan de convivencia? Da la sensación de que, más pendiente de la evolución política y de la constitución de un nuevo gobierno, el plan de convivencia espera mejores tiempos en los despachos ministeriales. Se aprobó en su día, y fue difundido ampliamente a través de los medios de comunicación, la puesta en marcha de un plan contra el acoso escolar en los centros, pero nada sabemos de su desarrollo y aplicación; quizá el próximo curso vuelva a salir a la luz y empezar su implementación en las distintas Comunidades Autónomas.

Mientras tanto, la iniciativa en torno a la convivencia sigue estando vinculada a grupos de profesores y profesoras que, convencidos de su importancia, siguen desarrollando actuaciones y trabajos a favor de la misma. A la vez, hay Comunidades que han llevado a cabo acciones a favor de la convivencia, en la línea que venían planteando desde hace tiempo. Así, Andalucía ha editado y difundido una guía sobre la prevención y tratamiento de la violencia de género, continuando los estudios llevados a cabo sobre este tema hace ya unos años. Cantabria ha organizado un Congreso regional sobre la convivencia en los centros educativos, que esperamos sea el inicio de un trabajo



sistemático y continuado. Por último, Madrid ha constituido un grupo de trabajo sobre convivencia en el seno del Consejo Escolar Autonómico, que está elaborando un plan de desarrollo de la convivencia para los próximos años; sin embargo, la forma de llevar a cabo este trabajo, la falta de participación y de inclusión de determinados sectores en el mismo, etc., nos hace ser precavidos respecto del resultado final de este plan.

Sigue estando en primer plano la preocupación por el acoso y el ciberacoso, lo que está dando origen a situaciones muy diversas. Aparecen organizaciones y asociaciones que informan sobre la incidencia de estos problemas, demasiadas veces con un claro sesgo alarmista: ¿de qué sirve denunciar o traer a la luz unas posibles situaciones, sin que haya una propuesta seria y rigurosa de tratamiento de las mismas? Cualquier solución debe pasar por el compromiso de los centros, su vinculación con la prevención y tratamiento del acoso en sus múltiples formas, algo que se echa de menos en muchas de estas propuestas. Y eso sin hablar de otros planteamientos hechos desde alguna televisión, que han merecido la intervención judicial limitando su difusión.

A la vez, se resuelven alguno de los casos recientes de acoso culpando a la parte más débil, al director del IES “Ciudad de Jaén”, de Madrid. Y se refuerzan, al menos en alguna comunidad, actuaciones puramente represivas que, lejos de empoderar al alumnado y dotarle de las competencias necesarias para una convivencia positiva, se limitan a educar en el miedo y en las consecuencias penales de determinadas acciones, sin ninguna continuidad de estas supuestas acciones formativas.

Y es que, como sucedía con el dinosaurio, el tema del acoso sigue estando ahí, y no acaba de abordarse de manera integral, coherente y sistemática. Algo que necesitamos y debemos exigir al nuevo Gobierno que salga de las urnas. Igual que siguen estando ahí otros problemas, como el de las personas refugiadas o el de incremento de los delitos de odio, las agresiones a personas homosexuales o la persistencia de la violencia de género.

Pero, para terminar, quiero hacerlo con una nota positiva. Nuestro compañero y vicepresidente de CONVIVES, Juan de Vicente, ha obtenido el premio a la innovación otorgado por la Fundación Amancio Ortega y la Fundación Santiago Rey Fernández-Latorre. Es el reconocimiento a dieciocho años de trabajo por la convivencia en positivo de los que, como muestra, se señalan los veinte proyectos de aprendizaje-servicio que se llevan a cabo en el Instituto Miguel Catalán. Desde CONVIVES felicitamos a nuestro compañero y nos sentimos orgullosos de su trabajo. Algo que, en el próximo número de la revista, recogeremos con la amplitud que merece.

Pedro M^a Uruñuela Nájera



Libros y recursos



Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela

Grupo INTER. Madrid 2006



*Esta Guía es fruto del **Proyecto INTER**, proyecto de cooperación internacional en el ámbito de la formación del profesorado no universitario, perteneciente al programa Sócrates-Comenius, en el que participaron siete instituciones de seis países europeos, coordinados por la UNED; proyecto galardonado con el premio Evens 2005 de Educación Intercultural.*

***Primer Premio Aula 2007** al mejor libro de educación y divulgación educativa, en la modalidad de obras sobre práctica educativa o de divulgación científica que puedan despertar y fomentar el interés en los jóvenes, Ministerio de Educación.*

Descargable en <http://www2.uned.es/grupointer/colentremanos001pc.pdf>

La **Guía INTER** es una publicación teórico-práctica que desafía al lector a poner en cuestión y reformular sus ideas y prácticas educativas.

Proporcionando información, ejemplos, recursos, materiales,... propone hacer explícito lo implícito y mediante el pensamiento crítico, decidir si se quieren cambiar las prácticas y en qué sentido.

La introducción, además de definir los objetivos y estructura de la Guía, incluye una “declaración de intenciones” y un apartado sobre “qué es y qué no es la educación intercultural” que aclara, con precisión, el enfoque que adopta. Además de indicaciones sobre cómo usar la Guía, incluye también información sobre los dilemas y soluciones planteados en algunas de las experiencias iniciales de aplicación de la misma.

La guía se estructura en ocho módulos: Educación obligatoria: ¿por qué y para qué?, Diversidad versus homogeneidad en la escuela, Escuela, familia y comunidad, Presupuestos teóricos, Políticas educativas, Evaluación y calidad, Estructura y organización escolar, Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Incluye también un glosario y dos recursos adicionales: el DVD “Kaleidoschool: un enfoque intercultural” y un directorio de recursos.

Cada uno de los módulos contiene textos, cuestiones y propuestas para empezar a pensar, proporcionar información, plantear actividades y sugerencias de colaboración con otros colegas, grupos o clases, sugerencias para la planificación y adaptación del currículum a lo que se plantea, y proporciona numerosos enlaces y recensiones de recursos y preguntas para reflexionar y evaluar.

Se trata, pues, de un valioso instrumento para el profesorado que quiera ver las prácticas educativas desde el enfoque intercultural y convertirse en el actor de su propia formación y del cambio educativo.

Eloísa Teixeira Batista

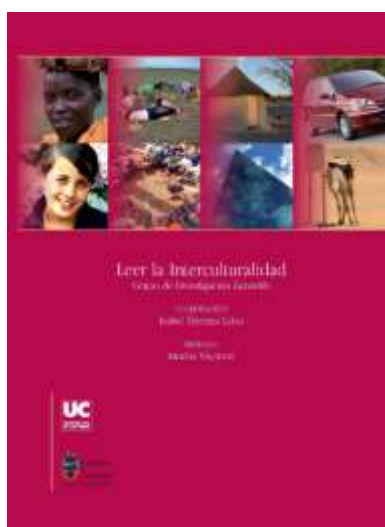


Leer la interculturalidad

Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro

Isabel Tejerina Lobo (coordinación)
Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria
Santander 2008

<https://www.educantabria.es/informacion/presentacion-publicaciones/39703789-leer-la-interculturalidad.html>



El libro integra el trabajo de ocho profesores de Lengua y Literatura: Elena Echevarría, Juan Manuel Freire, Raquel Gutiérrez, Javier López, Elisa Martínez, Antonio Nieto, Borja Rodríguez e Isabel Tejerina. Precedido de un sugerente Prólogo de Amelia Valcárcel, catedrática de Filosofía Moral y Política de la UNED.

El estudio se compone de cinco grandes partes. La primera parte: Coordenadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural ofrece el marco social, político y educativo en el que se sitúa en su conjunto la investigación. La segunda: Aproximaciones y propuestas para una didáctica de los valores a través de las lecturas literarias expone diferentes estrategias metodológicas para la formación de lectores críticos: el debate, los proyectos documentales y el aprendizaje cooperativo.

A estos dos capítulos-marco le siguen tres grandes géneros literarios. La Narrativa analiza para cada uno de los cuatro primeros cursos de la ESO las novelas *Abdel* de Enrique Páez, *La sonrisa de piedra* de José María Latorre, *Julie y los lobos* de Jean Craighead George y *Reencuentro* de Fred Uhlman. El Álbum para los mismos cursos referidos, desde 1º curso a 4º curso de la E.S.O., ha elegido los siguientes álbumes: *La calle es libre* de Kurusa y Mónica Doppert, *El soldadito de plomo* de Jorg Müller y *De noche en la calle* de Ángela Lago. Finalmente, El Teatro, aborda el componente intercultural a partir de tres planos: el juego dramático, la interpretación actoral y la recepción de varios espectáculos, entre ellos *Robinson y Crusoe*.

La investigación se enmarca en el terreno de la investigación didáctica y la elaboración de propuestas de innovación destinadas a la formación de lectores jóvenes, lectores críticos capaces de interpretar un mundo cada vez más multicultural. Proporciona asimismo un amplio material didáctico destinado en primer lugar a los profesores de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria y para quienes, desde diversas responsabilidades, se ocupan de cometidos varios en los centros actuales: responsables de interculturalidad, coordinadores de los planes lectores, tutores, asesores, bibliotecarios, etc.

Pedro Luis Díez



Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas

Concha Antón, Rosa Aparicio, Raúl García y Jesús Migallón
Observatorio español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) y
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Madrid 2015

http://explotacion.mtin.gob.es/oberaxe/inicio_descargaFichero?bibliotecaDatold=4070



Este Manual para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas ha sido elaborado por Concha Antón (Universidad de Salamanca); Rosa Aparicio (Instituto Universitario José Ortega y Gasset); Raúl García (Universidad Complutense); Jesús Migallón, Consultor en Diversidad (CIDALIA) con la participación de Comunidades Autónomas, Instituciones y Organizaciones oficiales.

Consta de cinco capítulos además de presentación, anexos y referencias bibliográficas. El contenido de sus capítulos es: Descubriendo el racismo y la xenofobia en la escuela y un marco conceptual; Diagnóstico y normativa de referencia sobre racismo y discriminación por origen racial o étnico en la escuela; Prevención y sensibilización en los centros educativos; Las secuelas del odio y la discriminación; Cómo actuar ante la discriminación y los incidentes motivados por el odio: el papel de la escuela.

El marco conceptual para descubrir el racismo y la xenofobia aborda inicialmente una definición del racismo en el tiempo presente y las razones de su denominación, el análisis de la formación de actitudes racistas desde la psicología, el desarrollo de la identidad personal, el cómo va desarrollándose el mecanismo mental que se concreta en el racismo, finalizando en la proyección del racismo y la xenofobia en el interior del espacio escolar.

En el capítulo dos se elabora un diagnóstico y normativa sobre racismo y discriminación es un análisis de la evolución de los alumnos de otra raza, etnia o país en España y en el sistema educativo, completando con una enumeración de normativas de la ONU, Unión Europea y de España.

El capítulo tercero, dedicado a la prevención y sensibilización en los centros educativos, aborda tres pilares: el centro como espacio inclusivo, el profesorado como agente de la prevención y las metodologías y herramientas para desarrollar la sensibilización del alumnado.

El capítulo cuarto se centra en las víctimas del odio y la discriminación, considerando dos vertientes el impacto de la discriminación y el impacto de los incidentes del odio sobre los jóvenes, familia y comunidad.

El último capítulo orienta la actuación de la escuela ante la discriminación y los incidentes motivados por el odio mediante cuatro líneas: los factores de riesgo y protección en la escuela, la identificación de conductas

discriminatorias, la identificación de incidentes motivados por el odio y actuaciones recomendadas ante la existencia de incidentes a desarrollar por el personal educativo, las víctimas, los testigos, padres y agresores.

En el Anexo se incluye fichas descriptivas de buenas prácticas en prevención, así como materiales de evaluación y la pauta para el desarrollo de reuniones con víctimas, agresores y testigos, así como un completo glosario de conceptos.

Libro ágil y de fácil lectura, facilitador de orientaciones y recursos para la creación de centros inclusivos, su utilidad es para equipos directivos, orientadores escolares, profesorado, asesores educativos y miembros de la comunidad educativa.

Pedro Luis Díez



Bibliografía y Webgrafía



Webgrafía



<http://aulaintercultural.org/>

Portal de Educación Intercultural de FETE-UGT con contenidos propios, experiencias, formación y red de centros. Los temas que incluye son: Convivencia, Lenguas, Comunicación, Género, Migraciones, Escuela Intercultural y Buenas Prácticas.



http://www.educatolerancia.com/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=30&Itemid=39

Web para educar en la Tolerancia perteneciente al Movimiento contra la Intolerancia. Contiene un apartado de materiales didácticos con recursos interesante. Pueden descargarse también documentos útiles para el profesorado, como sus “Materiales de educación intercultural”.



<http://www.escuelasinterculturales.eu>

Web de la Red de Escuelas Interculturales con experiencias, actividades, contenidos formativos, publicaciones y videos. Importante viaje de exploración por sus contenidos.



<http://www.scoop.it/t/aulas-atal-e-interculturalidad>

Scoop.it es un escaparate organizador de contenidos ajenos disponibles en Internet. Este que se presenta está elaborado por las Aulas ATAL e Interculturalidad de Andalucía y pone a nuestra disposición más de cuatrocientos recursos sobre aprendizaje de español y tratamiento de la interculturalidad en la escuela.



<http://www.cuadernointercultural.com/>

Blog muy interesante. Sus dos administradoras hacen un exhaustivo trabajo de recopilación y clasificación para que podamos descargarnos recursos. Destacable también su inventario de dinámicas.



<http://www.fundacionfide.org/red/index.html>

Portal de la Fundación Iberoamericana para el Desarrollo con artículos, experiencias, formación, libros, materiales didácticos y páginas web, agrupados en la Red de Interculturalidad; así como distribución de contenidos ordenados por asignaturas del currículum.



<http://www.edualter.org/index.ca.htm>

Edualter es una red de recursos en educación para la paz, la sostenibilidad y la interculturalidad. Ofrece propuestas pedagógicas para trabajar desde la educación formal y la no formal, una selección de películas con propuestas didácticas y bibliografía sobre educación para la paz, educación para el desarrollo, educación en valores y educación intercultural.





<https://redescuelas.es.amnesty.org/materiales-para-el-profesorado/refugio-inmigracion-y-asilo/>



<http://www.oxfamintermon.org/es/que-hacemos/campanas-educacion/educacion/red-profesorado>

En la “Red de escuelas por los Derechos Humanos” de Amnistía Internacional se pueden encontrar recursos en relación a la interculturalidad en el apartado dedicado a refugio, inmigración y asilo hay mucho material intercultural. Recomendamos el material audiovisual (cortos excelentes, técnicamente bien realizados y muy motivadores).

Ésta organización trabaja fundamentalmente solidaridad y cooperación, pero nos parece destacable reseñar su “Red de educadores para una ciudadanía global”, donde podemos encontrar campañas y actividades de sensibilización.

Cortometrajes para educar en valores:



<http://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/familias-2/cortometrajes-educar-en-valores/16455.html>



<https://www.youtube.com/playlist?list=PL89255C94F0610C67>

A través de cortos para educar en valores el alumnado reflexionará sobre la amistad, la solidaridad, el trabajo en equipo, el respeto a las personas...

Lista de cortometrajes para trabajar la educación en valores



CONVIVES

en las redes sociales





sumario

¿CONVIVES EN LAS REDES?

La comunicación en la red nos permite expresar lo que pensamos y sentimos, pero también es una forma de participación enriquecedora en la sociedad. En Convives ponemos en valor y hacemos visible a través de Internet ideas para convivir en positivo en la escuela, poner también en valor las buenas prácticas que haces en tu centro y en el entorno. ¿Te interesa saber cuales son las que más han gustado, visto y compartido?

1.



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

Los tuits que más han  y lo más  son...

5 COSAS QUE PUEDES HACER PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR

1. Introduce estrategias de apoyo entre iguales: alumnado ayudante, grupos de ayuda, tutoría entre iguales, mediación, mentoría y cibermentoría...
2. Gane espacios dentro del currículum donde enseñar directamente en y para la convivencia positiva.
3. Utiliza metodologías que favorezcan la cooperación, la inclusión y que conecten la escuela con necesidades del entorno y la sociedad.
4. Realiza dinámicas de intercambio de opiniones entre el alumnado, el profesorado y las familias.
5. Crea redes de apoyo entre centros educativos con los que puedas aprender y compartir proyectos de convivencia.



El aprendizaje y servicio-solidario como estrategia para conectar la escuela con su entorno [@Jdevicenteabad](https://twitter.com/Jdevicenteabad)



2.



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

Juan de Vicente Abad, orientador del IES Miguel Catalán de Coslada y miembro del grupo impulsor de Convives, ha resultado ganador del Certamen D+I, impulsado por la plataforma educativa Proyecta. La noticia de prensa con título "El profesor más innovador de España enseña a resolver conflictos en un colegio público madrileño" ha sido una de las entradas más vistas en Facebook: http://www.abc.es/sociedad/abci-educacion-profesor-mas-innovador-espana-ensena-resolver-conflictos-colegio-publico-madrileno-201605201346_noticia.html



 ¡Junto con muchas más cosas que han gustado y se han compartido!

 Convives
19 de abril · 🌐

Ayer, el periódico El País publicaba la noticia "Chavales que atajan el acoso de raíz. alumnos formados como mediadores en los institutos resuelven los conflictos del día a día" un artículo sobre la experiencia en mediación escolar del IES Las Musas en el barrio de San Blas de Madrid. En el artículo entrevistan a Angels Grado, nuestra presidenta, y mencionan Convives como una referencia en el trabajo por la convivencia escolar en positivo. Una buena noticia que agradecemos y divulgamos.
- See more at: <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/.../convives-en-la...>



Chavales que atajan el acoso de raíz
Alumnos formados como mediadores reducen los problemas de convivencia en los institutos al resolver los conflictos del día a día
ELPAIS.COM | DE CEDLIA JAN

“Lo que nos falta en la escuela pública es impulso y liderazgo institucional. Unas instituciones que crean en sus docentes y les den las posibilidades para desarrollar su talento.”
Juan de Vicente Abad
IES Miguel Catalán. Madrid. Premio Proyecto I+D al Docente Innovador y miembro de la asociación Convives.

 Convives
5 de junio a las 11:01 · 🌐

Pequeñas experiencias de apoyo entre iguales. <https://youtu.be/1uAxsQk-30Y>






Alumnado de apoyo escolar (tutoría académica entre iguales)
El alumnado de apoyo escolar forma parte de un programa de aprendizaje y servicio solidario del IES Fin do Camiño, donde el alumnado voluntario de...
YOUTUBE.COM

2.



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

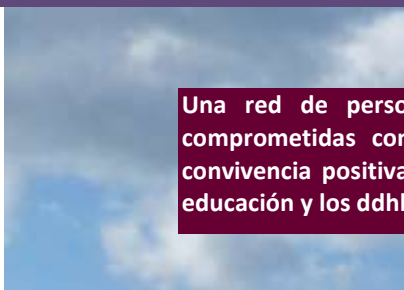
¡Pero cuantas visitas! Que bien. Las entradas más visitadas y que puedes volver a ver son:

-  Guía de buen trato y prevención de la violencia de género. Protocolo de actuación en el ámbito educativo
 - <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2016/03/guia-de-buen-trato-y-prevencion-de-la.html>
-  IV Encuentros para una Convivencia Positiva (Pontedeume)
 - <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2016/06/iv-encuentros-para-una-convivencia.html>
-  FisteraDoa, o de cuando unos chic@s de ESO consiguieron duplicar las donaciones de sangre.
 - <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2016/05/fistera-doa-o-de-cuando-unos-chics-de.html>



Próximo número





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

[http://convivesenlaescuela.blogspot.com/es/](http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/)
aconvives@gmail.com

sumario

CONVIVES

EN LA CONVIVENCIA EN POSITIVO,
NOS FUNCIONA

Y próximamente....

convivencia

formación del profesorado

educación para la paz

tutoría

APS

competencias social y ciudadana

interculturalidad

redes sociales y adolescencia

violencia de género y adolescencia

educación afectivo sexual

políticas educativas

no funciona

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.