

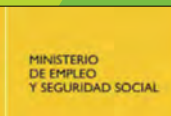
PARA LA PREVENCIÓN Y DETECCIÓN del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas

FORMACIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DEL RACISMO, LA XENOFOBIA Y FORMAS CONEXAS DE INTOLERANCIA EN LAS AULAS es un proyecto liderado por la Secretaría General de Inmigración y Emigración del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, a través del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE), en colaboración con el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El proyecto se ha financiado por el Programa Comunitario Progress 2007-2013 para el Empleo y la Solidaridad Social.



El objetivo es mejorar la formación y sensibilización del profesorado y de la comunidad educativa reforzando la imagen positiva y la integración e inclusión de las personas inmigrantes y las minorías étnicas.

[Ir a índice](#)



Autores:

Concha Antón, Profesora del Departamento de Psicología Social y Antropología de la Universidad de Salamanca; Rosa Aparicio, Catedrática de Sociología e Investigadora del Instituto Universitario José Ortega y Gasset; Raúl García, Profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid y Jesús Migallón, Consultor en Diversidad (CIDALIA).

Han participado y enriquecido el proyecto

Comunidades Autónomas:

Dirección General de Participación e Innovación Educativa y Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos- Consejería de Educación de **Andalucía**; Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente- Departamento de Educación, Cultura y Deporte de **Aragón**; Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e innovación Educativa- Consejería de Educación y Cultura del **Principado de Asturias**; Dirección General de Innovación y Comunidad Educativa- Consejería de Educación y Universidad de **Illes Balears**; Dirección General de Ordenación e Innovación y Promoción Educativa- Consejería de Educación y Universidades de **Canarias**; Dirección General de Innovación y Centros Educativos- Consejería de Educación, Cultura y Deporte de **Cantabria**; Dirección General de Atención a la Familia y a la Comunidad Educativa- Departamento de Enseñanza de **Cataluña**; Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado- Consejería de Educación, Cultura y Deportes de **Castilla-La Mancha**; Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado- Consejería de Educación de **Castilla y León**; Secretaría General de Educación- Consejería de Educación y Empleo de **Extremadura**; Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa- Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de **Galicia**; Dirección General de Educación- Consejería de Educación, Formación y Empleo de **La Rioja**; Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Secundaria- Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la **Comunidad de Madrid**; Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad- Consejería de Educación y Universidades de la **Región de Murcia**; Dirección General de Universidades y Recursos Educativos- Departamento de Educación de la Comunidad Foral de **Navarra**; Dirección General de Innovación Educativa -Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del **País Vasco**; Dirección General de Política Educativa- Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la **Comunitat Valenciana**; Dirección Provincial de Educación de **Ceuta** y Dirección Provincial de Educación de **Melilla**- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Instituciones y Organizaciones: Ministerio del Interior; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad; Fundación Pluralismo y Convivencia (Ministerio de Justicia); IES Francisco Montoya (El Ejido-Almería); Fundación ANAR; CEIP Mario Benedetti Rivas Vaciamadrid; Accem; Federación de Mujeres Gitanas Kamira; Fundación Cepaim; Movimiento contra la Intolerancia y Asociación Rumiñahui hispano-ecuatoriana.

Dirección y coordinación:

Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia –OBERAXE- de la Secretaría General de Inmigración y Emigración, Ministerio de Empleo y Seguridad Social: Karoline Fernández de la Hoz, Rosa Iturzaeta, Antonio García, Raquel Hernández, Javier Marco y Carmen Pellín.

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa –CNIIE-. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Violeta Miguel, Javier Arroyo, Rosa Garvín y Alfonso García.

Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado

<http://publicacionesoficiales.boe.es>



© Ministerio de Empleo y Seguridad Social

Edita y distribuye: Observatorio español del racismo y la xenofobia

José Abascal, 39, 28003 Madrid

Correo electrónico: oberaxe@meyss.es

web: <http://explotacion.mtin.gob.es/oberaxe>

NIPO PDF: 270-15-100-8

Diseño y maquetación: Carmen de Hijes

Esta publicación ha recibido apoyo del Programa de la Unión Europea para el Empleo y la Solidaridad-PROGRESS (2007-2013). Este programa es desarrollado por la Comisión Europea, y fue establecido para apoyar financieramente la implementación de los objetivos de la Unión Europea en el área del empleo, los asuntos sociales, y la igualdad de oportunidades, y por lo tanto contribuir al cumplimiento de los objetivos de la Estrategia Europa 2020 en estos ámbitos. El programa, con una duración de siete años, se dirige a todos los grupos de interés que puedan ayudar a dar forma al desarrollo de políticas y legislación en materia de empleo y asuntos sociales apropiadas y efectivas, entre los 28 estados miembros de la UE, EFTA-EEA, y países candidatos y pre-candidatos. Para más información: <http://ec.europa.eu/progress>. La información contenida en esta publicación no refleja necesariamente la posición y la opinión de la Comisión Europea.

1 Presentación 4

2 Descubriendo el racismo y la xenofobia en la escuela. Marco conceptual 7

- 2.1. Qué es el racismo hoy y por qué se le llama así. 10
- 2.2. Psicología de la formación de actitudes racistas y sus raíces. 11
- 2.3. Identificar, identidades, identidad personal. 12
- 2.4. Los mecanismos mentales que llevan a concretar el racismo. 13
- 2.5. Impacto del racismo y la xenofobia desde ámbitos externos al interior de los espacios escolares. 14

3 Diagnóstico y normativa de referencia sobre racismo y discriminación por origen racial o étnico en la escuela 16

- 3.1 Diagnóstico y normativa de referencia sobre racismo y discriminación por origen racial o étnico en la escuela. 18
- 3.2 Evolución del alumnado por origen racial o étnico en España. 21
- 3.3 Algunos datos para la elaboración de un diagnóstico sobre la discriminación por origen racial o étnico en los centros educativos. 34
- 3.4 Normativa internacional y nacional de referencia. 38

4 Prevención y sensibilización en los centros educativos 41

- 4.1. El centro educativo como espacio de convivencia inclusivo y participativo. 43
- 4.2. El profesorado como agente clave en la prevención. 51
- 4.3. Sensibilización del alumnado frente al racismo, la xenofobia y formas conexas de intolerancia en las aulas. 58

5 Las secuelas del odio y la discriminación 62

- 5.1. El impacto de la discriminación sobre las víctimas. 63
- 5.2. El impacto de los incidentes de odio sobre las víctimas. 65

6 Cómo actuar ante la discriminación y los incidentes motivados por el odio: el papel de la escuela 71

- 6.1. Factores de riesgo y protección en la escuela. 72
- 6.2. La identificación de conductas discriminatorias en la escuela. 75
- 6.3. La identificación de incidentes motivados por el odio en la escuela. 77
- 6.4. Actuaciones recomendadas ante la existencia de incidentes de odio en la escuela. 82

7 Anexos 94

- 1. Glosario de términos y conceptos. 95
- 2. Normativa nacional y de la Unión Europea. 98
- 3. Materiales de evaluación: cuestionarios y entrevistas. 102
- 4. El desarrollo de la reunión con víctimas, testigos y agresores de un incidente de acoso. 106
- 5. Experiencias de la práctica educativa. 113

8 Referencias bibliográficas 132

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

1

Tras un año de intenso trabajo hemos finalizado el Proyecto FRIDA sobre “Formación para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y formas conexas de intolerancia en las aulas” cuyos resultados se condensan en esta publicación.

El Proyecto FRIDA, ha sido llevado a cabo por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, a través del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia –OBERAXE–, adscrito a la Secretaría General de Inmigración y Emigración, que lo ha dirigido y coordinado en estrecha colaboración con el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIIE) del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

El proyecto ha contado con la cofinanciación de la Unión Europea, dentro del Programa Comunitario Progress para el Empleo y la Solidaridad Social, en la convocatoria del año 2013 y su objetivo ha sido contribuir a sensibilizar y a mejorar la formación del profesorado y de la comunidad educativa para la prevención y la detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas.

Queremos reforzar la imagen positiva de la integración de las personas inmigrantes y de las minorías. Sabemos que es en el ámbito educativo donde nuestros niños y jóvenes comienzan a convivir con personas diferentes y lo que ahí aprenden marcará su actitud a lo largo de la vida. Por ello es necesario que las escuelas sean espacios inclusivos, de convivencia intercultural, donde haya una participación de la comunidad, y donde se valore la diversidad de las personas como una oportunidad de enriquecimiento y no como un obstáculo para la convivencia.

A través del proyecto FRIDA se ha llegado a más de ciento setenta responsables de formación y de convivencia de las Consejerías de Educación y las Delegaciones Territoriales de las Comunidades y las Ciudades Autónomas, que han participado en la reunión de coordinación que tuvo lugar el 11 de mayo de 2015 en Madrid y en los dos seminarios de sensibilización, el 10 y 11 de junio y el 23 y 24 de septiembre de 2015, en Madrid y Sevilla respectivamente.

En línea con el objetivo del proyecto, el presente “Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas” trata de describir a lo largo de sus seis capítulos: por qué existen el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en nuestra sociedad y, por tanto, en nuestras escuelas; cuál es el diagnóstico de la situación respecto a la población migrante y otras minorías en España, así como el marco normativo de referencia; qué estrategias hay disponibles para la gestión de la diversidad en la escuela, la mejora de la convivencia y el fomento de la participación de la comunidad educativa; cuáles son las señales para detectar que

1

se están produciendo, o se pueden producir incidentes racistas, xenófobos, de otro tipo de intolerancia o incluso, acoso discriminatorio en el medio escolar; cuáles son los efectos de estos incidentes y cómo actuar ante ellos en el caso de que ocurran.

El Manual incluye también una serie de buenas prácticas presentadas por algunas Comunidades Autónomas y organizaciones en los dos seminarios de sensibilización. A estas buenas prácticas se añadirán otras en la página web del OBERAXE, conforme vayan estando disponibles. Además se ha elaborado, en formato electrónico y papel, un tríptico con las ideas clave contenidas en el Manual, que se presenta en castellano, catalán, gallego, euskera e inglés para facilitar una amplia distribución.

Para desarrollar FRIDA hemos contado con el apoyo de cuatro expertos en educación, psicopedagogía, igualdad de trato y no discriminación. También han colaborado otras instituciones como el Ministerio del Interior y el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, además de numerosas organizaciones no gubernamentales

Por otro lado, quiero señalar especialmente la muy valiosa implicación y complicidad de los representantes de las Consejerías de Educación de todas las Comunidades Autónomas y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Ellos han contribuido a orientar el proyecto y han compartido sus mejores prácticas, aportando sugerencias y enriqueciéndolo. Es más, sin perjuicio del mucho y buen trabajo que se está haciendo en los centros educativos en los aspectos de convivencia, nos han planteado la necesidad de continuar avanzando en la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia. En ello seguiremos poniendo nuestro empeño contando con la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de todos los que han hecho que el proyecto FRIDA sea un éxito.

Marina del Corral Téllez

Secretaria General de Inmigración y Emigración

2

DESCUBRIENDO EL RACISMO Y LA XENOFOBIA EN LA ESCUELA. MARCO CONCEPTUAL

- 2.1. Qué es el racismo hoy y por qué se le llama así.
- 2.2. Psicología de la formación de actitudes racistas y sus raíces.
- 2.3. Identificar, identidades, identidad personal.
- 2.4. Los mecanismos mentales que llevan a concretar el racismo.
- 2.5. Impacto del racismo y la xenofobia desde ámbitos externos al interior de los espacios escolares.

2

DESCUBRIENDO EL RACISMO Y LA XENOFOBIA EN LA ESCUELA.

Marco conceptual

Cuando nos referimos al racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia, no hace falta subrayar, en qué medida se oponen unos y otras a la convivencia elementalmente humana. El artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 de Naciones Unidas así lo expresaba refiriéndose a todos los derechos básicos, incluido el de educación:

“Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”¹.

Pero guiarnos solamente por esta declaración de la inhumanidad que contamina a toda discriminación, tiene limitaciones que no son pequeñas, especialmente cuando queremos detectar y prevenir la incidencia de la discriminación en el campo de la enseñanza o en cualquier otro. Y es que dicha declaración, como correspondía a la Asamblea de Naciones Unidas y al momento en que se aprobó, está redactada en un lenguaje

jurídico y moral que no detalla los diversos modos de producirse y disfrazarse de las distintas clases de discriminación que ocurren en las escuelas. La Declaración se mantiene en el alto nivel de la condena de lo intolerable, pero no intenta iluminar los procesos en los que se gesta ni las formas que revisten las conductas discriminadoras.

Cuando queremos mirar más de cerca los hechos, otra dificultad sobreviene: la de las muchas mezclas e inexactitudes que nos hemos ido permitiendo al hablar de racismo y xenofobia en nuestras conversaciones cotidianas y también en las reflexiones dirigidas a actuaciones y fines prácticos concretos. Y es que, tanto en las fuentes oficiales como en la conversación ordinaria usamos la palabra racismo a sabiendas de que no hay razas. Y del mismo modo se usa la palabra xenofobia a sabiendas de que no hay fobia al extranjero (fobia= temor patológico a algo, como en claustrofobia), sino precisamente lo contrario (hostilidad, rechazo u odio activo al extranjero).

En las conversaciones corrientes esto no tiene importancia, porque todos sabemos de qué hablamos. Pero sí la tiene cuando tratamos de detectar o prevenir la incidencia del racismo y la xenofobia, porque uno y otra tienen distintas causas y necesitan distintos remedios, el racismo obedece a dinámicas de grupos, la xenofobia a dinámicas de personalidad.

El mejor medio para evitar equívocos es guiarnos por los conceptos y términos de la psicología social, que es el campo de estudio al que pertenecen el racismo y la xenofobia en tanto que *actitudes*².

¹ Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos. En <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

² Malgesini G. y Giménez C. (1997).

2

Tener en cuenta que el racismo y la xenofobia, a la luz de la psicología social, son actitudes, es ya de mucha utilidad práctica, pues sitúa nuestro trabajo en un ámbito del saber tan cultivado en la psicología social como es el de la detección y cambio de actitudes. Pero, más en particular, porque nos recuerda que las actitudes, en tanto que inclinaciones persistentes del ánimo a pensar y actuar de determinadas formas, pueden ser poco conscientes o incluso inconscientes. Y esto podría ocurrir con el racismo y por eso, con frecuencia, no es fácil de detectar.

Volviendo pues a la búsqueda de la exactitud: Si el racismo es una inclinación persistente a estar, pensar y actuar en contra de otras razas –¿qué queda del racismo si no hay razas?

“De hecho, como genetista, creía que gracias a la biología podía ayudar a la gente a ver las cosas más claramente diciéndoles, “Uds. hablan de raza, pero ¿qué quiere decir la palabra?” y les mostraba que no podía definirse sin arbitrariedad o ambigüedad. En otras palabras, no hay base científica para el concepto de raza y, consecuentemente, el racismo debe desaparecer. Hace unos años, al hacer esa afirmación creía cumplir con mi papel como científico y como ciudadano. Sin embargo, aunque no hay razas, ¡el racismo ciertamente existe!³

Aquí empiezan las discusiones no resueltas acerca de si lo que hoy existe en los espacios escolares españoles es un problema cultural que hay que combatir con la interculturalidad, o quizás un racismo étnico anclado en la valoración negativa de lo “no nacional” y señalado por signos fenotípicos corporales, o un racismo de clase reflejo de sentimientos despectivos contra otras etnias o nacionalidades por ser pobres, y no por su cultura o ascendencia⁴. Dada esta ambigüedad es llamativo que, en las discusiones sobre el tema en las escuelas, no se hayan dejado más claras las distintas clases de racismo contra las que se quiere combatir y las prioridades a que debería atenderse.

Por ahora conviene clarificar un poco más qué es en realidad el racismo en términos psicosociales, en qué medida nos afecta y por qué el uso de la palabra racismo a la vez que se insiste en que no hay distintas razas en el género humano.

3 Rapport au Premier Ministre sur la lutte contre le racisme et la xénophobie, Commission Nationale Consultative des Droits de l’Homme Paris (1989).

4 Wieworka, M.(1994)

2

2.1. Qué es el racismo y por qué se le llama así

En términos psicosociales, el racismo consiste en actitudes negativas respecto de personas, grupos y valores, asimiladas inconscientemente a través del grupo familiar, y sujetas luego a la criba de racionalidad que les impone la línea evolutiva de cada persona. Como tal actitud, no siempre son conscientes o premeditadas las bases que llevan a los sujetos o los grupos, que se consideran superiores en algún ámbito, a menospreciar y perjudicar a otros sujetos o grupos que no comparten sus formas de vida, ideas o religión.

Es de notar que entre los sujetos de colectivos perjudicados por el racismo no dejan de aparecer los que manifiestan críticas racistas a su propio colectivo, como por ejemplo algunas jóvenes marroquíes, en España, que se distancian despectivamente de sus compatriotas que mantienen usos de su cultura de origen⁵.

El racismo se puede estudiar desde muchas perspectivas, con tal de que se tenga en cuenta lo evolutivo y lo social⁶. Por ejemplo desde la psicología de Adler sobre complejos de inferioridad, y así se ha estudiado a Hitler. O desde la psicología general del aprendizaje de orientación cognitivista, como crítica de las convicciones pseudo-racionales, que lo basan en respuestas a los inconvenientes de la contaminación cultural y las mezclas étnicas. Pero tratándose de fundamentar una intervención en los centros escolares, el enfoque psicosocial es sin duda el preferible, por ser el que más directamente permite interpretar las

observaciones y prácticas de la vida diaria. De todas maneras, permanece la confusión que ocasiona el hecho de llamar racistas a toda clase de sucesos. Desde volcar contenedores de basura para protestar contra políticas multiculturales, hasta calificar con especial rigor los ejercicios de los hijos de inmigrantes con el impacto que ello tiene en sus estudios.

Sin duda, la idea de luchar contra el racismo de Hitler adquirió gran prestigio. Pero en realidad, los abusos contra grupos menos poderosos por parte de grupos localmente fuertes (griegos contra bárbaros, libres contra esclavos, blancos contra negros, etc.) han existido siempre. Esos abusos ni siquiera tenían un nombre y la sensibilidad humanitaria pre-democrática no se movilizaba contra ellos. Fue menester que Hitler, tomando ideas del francés Gobineau⁷, entrara por la senda de los horrores e intentara aniquilar, en Alemania, a la supuesta raza judía para que se tomara conciencia de la dirección que lleva la sacralización de los contextos locales, y a los que la ignorancia biológico-política había concebido como contextos raciales. De este modo, toda lucha contra los abusos injustamente discriminadores de sujetos y grupos vino a llamarse lucha contra el racismo.

Si usamos la palabra racismo en el sentido amplio, es decir, para designar toda clase de discriminaciones practicadas en nuestras sociedades, en virtud del origen étnico o nacional o la pertenencia de clase, hemos de decir que todas nuestras sociedades llamadas occidentales están fuertemente racializadas.

⁵ Aparicio R. y Tornos A. (2012)

⁶ Giner S. Lamo de Espinosa E. y C. Torres C. (1998)

⁷ Gobineau de, J.A. (1967)

2

2.2. Psicosociología de la formación de actitudes racistas y sus raíces

Hay que tener en cuenta que casi siempre ha habido procesos inconscientes de por medio cuando, en algún campo incluido el campo escolar, se producen abusos de racismo o xenofobia. No son inconscientes en el sentido que le da Freud, o sea relacionados con alguna clase de represión, son inconscientes solamente porque la conciencia no se da cuenta de ellos, y de esta clase es, sin duda, lo que atañe a la configuración de nuestros conocimientos sociales.

En efecto, los conocimientos sociales de recién nacidos son inexistentes, vivíamos sumergidos en las sensaciones de nuestro cuerpo. Pero poco a poco uno distingue a su madre de todo lo demás y con un paso de gigante diferencia a los miembros de su familia cercana, de los demás: está tranquilo con ellos y se resiste o llora si le van a poner en brazos de una persona desconocida. Pero de este avance en la selección de aquellos con quienes a uno le gusta relacionarse no se tiene conciencia.

Así pues, según la psicología evolutiva, hay un tiempo, en que empezamos a diferenciar a aquellos con quienes nos relacionábamos: de una parte los pertenecientes a nuestro mundo diario, familiar, cercano y cálido; más allá el mundo de lo imprevisible y potencialmente peligroso.

Ahí estamos cuando empezamos a encontrarnos con otros niños semejantes a nosotros y pronto, ya en la etapa pre-escolar, empezamos a juntarnos más con unos que con otros, dando pie a entender afectivamente la diferencia “nosotros”/“ellos”. El “nosotros” siempre representa lo cercano, cálido y fiable de

nuestras relaciones preferidas, el “ellos” representa una inseguridad, un límite en el mundo de nuestra confianza.

Este “significado en la sombra” de las palabras “nosotros/ellos” estará presente cuando circulen en el espacio escolar y serán la base para que entre unos y otros grupos nacionales o de otras clases se activen actitudes de cautela y distancia. También entre docentes y alumnos/as. Si esta dinámica del “nosotros/ellos” no se contrapesa con las experiencias de un “nosotros” inclusivo de todos los alumnos y alumnas de cada nuevo curso o incluso del centro escolar entero, esas actitudes llevarán a que se posterguen continuamente las conveniencias de los “ellos” en comparación con las de los “nosotros”, y así ya tenemos, en germen, las actitudes afectivamente separadoras de unos grupos y otros.

Pero sólo en germen, porque entre los humanos no ocurre como entre los grandes simios que viven en hordas fijas, expulsando o eventualmente matando a los simios de otras hordas que se acercan a mezclarse con ellos. El poder simbólico de que disponemos los humanos nos permite estar en muchos grupos sin encerrarnos en uno único.

Esto ocurre particularmente, en los “grupos de tarea”, cuyas conexiones internas, tratándose del profesorado, hacen evolucionar al mundo relacional más allá de la dicotomía “nosotros/ellos”, y la despojan de la fuerza afectiva que llevaría a actitudes racistas o xenófobas., a la tendencia a favorecer, aunque fuera indebidamente, a los percibidos como pertenecientes al “nosotros”.

Entre los alumnos y alumnas la cosa es distinta y dependerá sobre todo de la autoestima con la que se abran a formar parte de los diversos “grupos de tarea” (incluidos los deportivos o

2

lúdicos), que van creándose y deshaciéndose constantemente en los espacios escolares. Quienes quedan marginados de esos grupos seguirán apresados en la negativa magia afectiva del “nosotros/ellos” que adquirieron en la etapa pre-escolar.

En definitiva, el desarrollo social no se vive en solitario, ni sus avances más sanos, ni sus derivas hacia la cerrazón sobre uno mismo o sobre los grupos de pertenencia más cercanos. Al ir creciendo uno aprende de su entorno a asumir las relaciones con inseguridad y más anclado en el “nosotros” o con curiosidad y buenas expectativas. El entorno de cada uno (nosotros) puede aprobar o desaprobar el proceder más o menos retraído, sociable o juguetón del niño.

Pero ¿hacia qué clase de conductas conducirá este aprendizaje de las formas de tratar a los que son “ellos” y no pertenecen al “nosotros”? Esa elemental contraposición emocional del “nosotros/ellos” asimilada en la infancia, ¿en qué situaciones y cómo se revive al ir dejando atrás la emocionalidad infantil?

Puede decirse que principalmente, hay tres situaciones bien conocidas en los colegios y en la vida adulta posterior: la de incertidumbre ante muchos desconocidos, a la que se responde aislándose de ellos y aislándoles a ellos (xenofobia), la de la competitividad desleal (discriminación) y la de confrontación prepotente (destrutividad neonazi). Estas conductas responden viciosamente a necesidades muy profundas del ser humano: la de sentirse informado sobre lo que a uno le concierne y no mantenerse en la incertidumbre; la de invertir en logros personales (propios o de aquellos con los que uno se identifica) el poder social de que uno dispone; y la de desahogar las frustraciones sobre grupos considerados más débiles.

2.3. Identificar, identidades, identidad personal

Nuestros conocimientos sociales avanzan diferenciando, así el “nosotros” y el “ellos”, cuando empiezan a detallarse, empezarán también a diferenciarse internamente. Primero con arreglo a las categorías de la vida familiar (sexo, edad, habilidades domésticas...) y luego con arreglo a toda aquella clase de rasgos cuyo conocimiento, en el ámbito social infantil, puede ser importante y de interés para el trato cotidiano⁸.

El proceso se acelera y enriquece con el acceso al colegio, donde los niños, por una parte ampliarán copiosamente los rasgos que ahora querrán y sabrán identificar (los del empujón, el pijo, el gracioso, el enchufado, el deportista...) y por otra, mucho más importante, aprenderán que los rasgos con que se les identifica a ellos mismos, pueden conferirles una identidad personal que les abra o cierre puertas, incluso cuando se les atribuya equivocadamente o con mala intención. La adolescencia se convierte en una época en que los chicos y chicas, avanzando en sus conocimientos sociales, identifican a otros de forma más matizada y les atribuyen los rasgos que tienen importancia en su vida escolar. En este juego de atribución de identidades estarán los orígenes del racismo escolar, que serán de importancia en el modo de incorporación de los escolares a la sociedad joven y a la adulta, sobre todo si lleva las marcas de una etnia o clase social considerada inferior.

⁸ Berger P. y Luckmann T. (1972)

2

2.4. Los mecanismos mentales que llevan a concretar el racismo

De lo expuesto en el apartado anterior, lo sujetos no toman conciencia, como generalmente tampoco nos damos cuenta de cómo en la concreción del racismo intervienen otros mecanismos de nuestra mente que, estos sí, pueden detectarse mediante el análisis de encuestas de opinión: son los mecanismos que nos llevan a generalizar, estereotipar o prejuizar⁹.

Las tres cosas están entrelazadas, generalizamos porque nuestro aprendizaje social progresa diferenciando tipos de relaciones, y no acumulando en la memoria masas de recuerdos de relaciones individuales sueltas. De ahí nace la tendencia a generalizar, y si generalizamos formas de comprensión de unos determinados “ellos” (por ejemplo “los bolivianos”) esa generalización, de no chocar con fracasos de relieve, va a persistir en el tiempo. Esto lo hacemos de dos maneras: anticipando lo que vamos a encontrar al tratarlos y, desatendiendo los detalles que nos harían descubrir en ellos otras capacidades o carencias.

Así se forman los estereotipos, que se conciben como representaciones relativamente estables de modos de ser de personas o grupos, que son utilizados para el trato sin reconsiderarlos en detalle o ponerlos en duda. Por ejemplo, el estereotipo de los escolares dominicanos como poco estudiosos y poco inteligentes. En un contexto en que tal estereotipo se compartiera por un sector importante del profesorado sería difícil caer en la cuenta de que es el estereotipo, y no las capacidades reales de esos escolares, el que guía nuestra opinión. Es más,

el hecho de que existan estereotipos lleva a tratar a los que son objeto de ellos de una forma que confirma lo preconcebido.

Los retazos de experiencia con los que construimos, errónea o acertadamente, nuestras generalizaciones relativas a otras personas, nos llevan a tener previsto lo que podrá ser nuestra relación con ellas. Se entabla la relación con un juicio previo relativo a esa persona, que en algunos casos podrá ser un pre-juicio, es decir un juicio previo, firme y desfavorable.

Sin embargo, no son deficiencias personales las que llevan a un sujeto a generalizar en sus relaciones, lo que experimentó en algunos casos sueltos, o a estereotiparlas negativamente a partir de algunas de ellas, o a abordarlas con juicios previos y prejuicios. Todo esto son las formas normales de avanzar en los conocimientos sociales, mientras vamos corrigiendo aquellos defectuosos con los mejor comprobados.

Pero lo que ocurre en unas sociedades tan complejas como las humanas, es que al establecerse algún “nosotros” excluyente de una parte de sus miembros, se auto-mutilan estructuralmente y se hacen éticamente inadmisibles. Y es que, en la sociedad o ganamos todos o perdemos todos, sin que eso signifique una abolición de todo “nosotros”, también necesaria para la evolución de la humanidad hacia el más pleno disfrute de las relaciones interpersonales.

De todo ello se concluye que, para las relaciones intra-escolares (funciones del profesorado, gestión y disciplina general de los centros, etc.) no puede haber ningún “nosotros” que se beneficie sobre los demás (por ejemplo teniendo mejor acceso a consultas con el profesorado), y ello se extiende a rechazar como racistas las dinámicas de los estudiantes que hagan sentir a otros que sólo son unos pobres “otros” inferiores, dificultándoles, por ejemplo, el uso de instalaciones deportivas.

9 Allport G. (1954); Pettigrew T.F. y Mertens R.W. (1995); Wieworka M. (1992).

2

2.5. Impacto del racismo y la xenofobia desde ámbitos externos al interior de los espacios escolares

Las escuelas no están construidas en el vacío, y los alumnos y alumnas llegan a ellas con la herencia cultural de sus padres y sus estereotipos sobre pueblos y naciones. Así se estructura su visión, y al empezar la escuela identifican a los que no formarán con ellos el mismo “nosotros”. Por eso, en esos primeros días, empiezan a juntarse por orígenes nacionales para los recreos y los trabajos de grupo, empiezan a valorarse y estimarse conforme a sus estereotipos.

En los casos favorables y seguramente mayoritarios, se trata de un “nosotros/ellos” blando, que se compensará con el liderazgo juvenil o de los docentes más implicados. Pero el germen, del racismo importado de fuera del colegio está ya ahí, así se ha observado en un estudio entre escolares hijos e hijas de inmigrantes, que dicen que los españoles se creen superiores a todos y que por eso son racistas.¹⁰

Entre los docentes también pueden existir prejuicios, por ejemplo un Director de Centro, hablando de los hijos de familias socialmente desaventajadas y mostrando lo que se ha llamado su “*racismo de clase social*”:

“Con estos no hay que preocuparse de que su rendimiento sea malo, o de empujarles a que sigan estudios después de los obligatorios, porque total su futuro es hacer lo que hacen sus padres”¹¹.

Las maneras de hacer esta importación del racismo del entorno a las escuelas son innumerables, desde argumentadas de manera oficial –como la demanda de aquella asociación de padres que reclamaba que en su centro no se admitieran más hijos de inmigrantes *porque bajaban el nivel*– hasta los consejos maternos a los más pequeños y pequeñas *para que no os dejéis engañar por los gitanos*.

Pero, dada la fuerte censura social con la que los medios de comunicación y la opinión pública tratan el racismo, no es de extrañar que estén muy reprimidas las prácticas racistas, tanto por parte de los escolares como de los docentes. Por ello, el racismo, por lo general, apenas se hace notar fuera de pequeños detalles de la vida diaria que, a primera vista carecen de importancia, pero sí pueden tenerla. Por ejemplo: el caso de una muchacha marroquí a quien un profesor siempre mira cuando habla de marroquíes, africanos o musulmanes. Ella se da cuenta y se siente rechazada por este gesto del profesor. Otros marroquíes lo comprenden y se aviva la división “ellos/nosotros” entre marroquíes y españoles nativos¹². Una división que en algunos casos desembocará en verdadera discriminación.

¹¹ Comentario hecho por un director de centro educativo público –y repetido en varias ocasiones con palabras similares por otros directivos de centros– cuando la investigadora del estudio ILSEG fue a solicitarle la participación de los estudiantes de origen extranjero.

¹² Situación verbalizada por una alumna de origen marroquí en entrevista cualitativa realizada para el estudio *Pathways to Success* sobre hijos e hijas de inmigrantes con trayectorias exitosas cuyos resultados aún no han sido publicados. Situaciones parecidas se repiten en entrevistas a hijos e hijas de inmigrantes de otros estudios.

¹⁰ Portes A. Aparicio R. y Haller W. (2009).

2

Luego habrá que volver sobre los efectos destructivos que las discriminaciones pueden tener sobre la autoestima de los que las padecen y, consiguientemente, sobre el curso de sus vidas. No sólo las discriminaciones de los alumnos y alumnas de etnias o nacionalidades minoritarias por parte de las mayoritarias, también, la discriminación que en algún caso puede producirse por parte de profesores y profesoras, por ejemplo, a la hora de asesorar sobre la prolongación de los estudios. Así se ha mostrado en el estudio TIES, donde se aconsejaba proseguir estudios -después de la escolaridad obligatoria- a un 78% de los hijos de nativos, y sólo a un 42% de los hijos de inmigrantes de origen marroquí¹³.

La discriminación, en sus muchas formas, es la manifestación más frecuente del racismo escolar, aunque generalmente no muestre la rudeza de éste salvo cuando se fusiona con temáticas sensibles. Por ejemplo los celos entre alumnas conducentes a peleas espectaculares, o los hurtos de móviles o ropa con la intención de molestar y mezclados con otras formas de acoso.

En los colegios el racismo se hace especialmente presente si se organiza desde fuera, defensiva u ofensivamente, como ha sido el caso de los Latin Kings o de otras llamadas bandas latinas, conectadas con extorsiones y asesinatos¹⁴, y con el sello de irracionalidad que les confiere haberse presentado como defensores de los latinos, cuando han sido éstos sus principales víctimas. Víctimas en el sentido literal como lo muestran sus asesinatos en Barcelona y Madrid y víctimas también por haberles querido formar en el odio.

En consecuencia, habría que decir, que en nuestros centros escolares, dada la sutileza y ubicuidad del racismo, no es con acciones dispersas y sueltas ni menos con disposiciones generales como puede combatirse eficazmente. Sería necesario que cada centro escolar fuera capaz de satisfacer las necesidades educativas de los escolares atendiendo a su diversidad y teniendo especialmente en cuenta las condiciones que les ocasionan desventaja o inferioridad social.

A lo largo de los siguientes capítulos, se exponen los datos disponibles sobre la situación respecto al racismo y la xenofobia en la escuela, se repasa la normativa existente; se desarrollan los principios por los que se guiaría una escuela inclusiva; se presentan las condiciones que ha de tener una escuela con estas características para identificar la discriminación y los incidentes racistas y xenófobos; así como una serie de actuaciones recomendadas dirigidas al profesorado, al alumnado, a víctimas, agresores y sus familias.



¹³ Aparicio R. (2007).

¹⁴ Giliberti, L. (2013) y Giliberti, L. (2014).

3

DIAGNÓSTICO Y NORMATIVA DE REFERENCIA SOBRE RACISMO Y DISCRIMINACIÓN POR ORIGEN RACIAL O ÉTNICO EN LA ESCUELA

- 3.1. Diagnóstico y normativa de referencia.
- 3.2. Evolución del alumnado por origen racial o étnico en España.
 - 3.2.1 *Contextualización en la evolución de las migraciones internacionales hacia España*
 - 3.2.2 *Principales características del alumnado de origen extranjero*
 - 3.2.3 *Principales características del alumnado gitano en España*
- 3.3. Algunos datos para la elaboración de un diagnóstico sobre la discriminación por origen racial o étnico en los centros educativos.
- 3.4. Normativa internacional y nacional de referencia.
 - 3.4.1 *Naciones Unidas*
 - 3.4.2 *Unión Europea*
 - 3.4.3 *Normativa española de referencia*

3

DIAGNÓSTICO Y NORMATIVA DE REFERENCIA SOBRE RACISMO Y DISCRIMINACIÓN POR ORIGEN RACIAL O ÉTNICO EN LA ESCUELA

La capacidad de los centros escolares para satisfacer las necesidades educativas del alumnado atendiendo a las diversidades que lo vertebran, tal y como apuntábamos anteriormente, requiere un análisis profundo, no sólo de la realidad escolar, sino del contexto en el que ésta se desarrolla. El objetivo de este capítulo es ofrecer un diagnóstico y marco normativo de referencia que contextualice las demandas a las que los centros escolares deben hacer frente en materia de racismo, xenofobia y otras formas conexas de intolerancia.

3

3.1. Diagnóstico y normativa de referencia sobre racismo y discriminación por origen racial o étnico en la escuela

Uno de los retos actuales de la escuela es cómo atender a la diversidad y pluralidad del alumnado, reflejo del cambio de la sociedad española en cuanto a la percepción y valoración de la diversidad social y cultural. En esa apreciación ha influido, no sólo la mayor estimación de la gran diversidad propia de nuestro país, sino también el notable incremento de la diversidad producido por el aumento de los flujos migratorios internacionales hacia España.

La escuela, por su dimensión social, debe ser reflejo de esta sociedad diversa y plural, donde tengan cabida los distintos grupos étnicos y valores culturales. En este sentido, hay que destacar la Declaración de Salamanca, aprobada el 10 de Junio de 1994 en la *“Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”*¹, que introdujo un cambio de paradigma educativo que debía ir acompañado de un proceso de toma de conciencia, de cambio de estructuras y de nuevas respuestas.

Es en este contexto en el que adquiere un notable valor la **educación inclusiva**, que trata de armonizar la enseñanza y el aprendizaje en común con la necesaria **atención a la diversidad**. El punto de partida es considerar la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del aula y promover una educación para todos/as y con todos/as, independientemente de sus características personales, psicológicas o sociales.

Pero una escuela más diversa y heterogénea, en un contexto de cambio social, no es posible sin conflictos. Es preciso reconocer que los conflictos forman parte inherente de la naturaleza humana y, la escuela, no sólo no está aislada de ellos, sino que al ser una comunidad con unas señas de identidad bien definidas, genera sus propias dinámicas conflictivas.

Uno de los conflictos más relevantes en una escuela más diversa y heterogénea, como ya se ha descrito en el capítulo anterior, está precisamente relacionado con las dinámicas relacionales entre personas pertenecientes, o asociadas, a distintos grupos sociales y culturales, y cómo estas dinámicas relacionales afectan a los procesos de integración e inclusión educativa y a la generación de actitudes de rechazo y de discriminación en la escuela. En definitiva, se trata, esencialmente, de cómo estas dinámicas relacionales inciden en la convivencia intercultural en la escuela.

1 UNESCO (1994)

3

Son necesarias pues estrategias para la gestión de la diversidad en la escuela, la mejora de la convivencia y el fomento de la participación e implicación del conjunto de la comunidad educativa. La convivencia intercultural, en el contexto de la escuela inclusiva (ver capítulo 4), implica el desarrollo de mecanismos de conocimiento, del respeto a la diversidad y de interacción positiva en un marco de igualdad.

Para la creación de estrategias adecuadas es necesario conocer cómo ha ido evolucionando la diversidad por origen racial o étnico en España, en general, y en el sistema educativo, en particular. Para la mejora de la convivencia es necesario partir del conocimiento de la naturaleza de los incidentes discriminatorios que se producen en la escuela, y para poder desarrollar herramientas metodológicas de actuación es preciso profundizar en el marco normativo y competencial de referencia, que constituye el contexto en el que poder desarrollar estas herramientas de actuación. A todo ello está dedicado el presente capítulo.

Pero antes de comenzar la revisión de la evolución de la diversidad en el sistema educativo español, son necesarias un par de consideraciones previas:

- a) En primer lugar, en relación a los datos estadísticos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Es necesario llamar la atención sobre el hecho de que estas estadísticas utilizan el criterio de nacionalidad en los datos referidos al alumnado en los distintos niveles educativos. La utilización de este criterio presenta una dificultad a la hora de medir la presencia de minorías étnicas o raciales, que se une al hecho de no disponer, en las estadísticas oficiales, de ninguna referencia al alumnado gitano.

Sería muy adecuado que las estadísticas incluyeran otros criterios, como el país de nacimiento, lo que permitiría un mayor acercamiento al conjunto del alumnado de origen extranjero. Mientras tanto, debemos considerar que puede existir una sub-representación de alumnos de origen extranjero en los datos actuales.

Una cuestión añadida acerca de los datos estadísticos es que, aunque resulte obvio, hay que resaltar que no se debe confundir nacionalidad con origen racial o étnico. La misma normativa europea de igualdad de trato y no discriminación diferencia ambos y tiene un régimen jurídico distinto para cada uno de estos criterios. Por ejemplo, el artículo 3.2 de la Directiva 43/2000/CE sobre discriminación por origen racial o étnico, excluye expresamente de su ámbito de aplicación las diferencias de trato basadas en la nacionalidad. Sin embargo, en realidad, ambas formas aparecen estrechamente relacionadas, puesto que en muchas ocasiones es el criterio de la apariencia física el que hace inferir un origen nacional y adscribir una pertenencia racial o étnica (real o imaginada). Aunque esto suceda así, es necesario realizar una llamada a la prudencia a la hora de interpretar los datos que se ofrecen en el capítulo y no asimilar directamente la nacionalidad al origen racial o étnico.

3

- b) En segundo lugar, es necesario partir de una serie de definiciones conceptuales para saber a qué nos referimos cuando hablamos de racismo, discriminación racial o étnica, incidente discriminatorio o delitos de odio. Por ello, en el Anexo 1 se ha incluido un glosario de términos y conceptos clave. Para todos estos conceptos se utilizan referencias a textos y normativas internacionales. No obstante, queremos llamar la atención sobre el concepto de acoso discriminatorio y acoso escolar. A efectos del presente manual, utilizaremos el concepto de **acoso discriminatorio en el ámbito educativo** y proponemos su uso ya que consideramos que ofrece una mayor claridad normativa y jurídica a las víctimas de incidentes discriminatorios en la escuela.

La definición académica del concepto de acoso escolar es muy precisa.² Sin embargo, no sucede así desde una perspectiva normativa y jurídica. Como veremos en este capítulo, la normativa española de educación no ofrece una definición del concepto de acoso escolar ni tampoco se encuentra ningún desarrollo legislativo o normativo relativo al mismo. Hemos de remitirnos a los planes de formación del profesorado de las distintas Comunidades Autónomas para encontrar distintas formulaciones que, aun siendo similares, no son plenamente coincidentes.

Por otra parte, en la práctica, la utilización del concepto de acoso escolar de forma genérica no permite identificar claramente las causas y motivos de estos comportamientos y actitudes y puede dificultar identificarlas como discriminatorias o basadas en el odio. Por todo ello, proponemos la utilización del concepto de acoso discriminatorio en el ámbito educativo en la medida en que ofrece una mayor base jurídica y normativa, anclada en las políticas de igualdad de trato y no discriminación y de los delitos de odio.

2 Olweus, D. (1999).

3.2. Evolución del alumnado por origen racial o étnico en España

3.2.1. Contextualización en la evolución de las migraciones internacionales hacia España

La dinámica migratoria es, sin duda, un fenómeno que viene caracterizando el desarrollo social, económico, político y cultural de la sociedad española en las últimas décadas, tanto por su novedad como por las dimensiones alcanzadas.

Para tener una primera impresión de cómo se ha situado España en el contexto de las dinámicas migratorias internacionales de los últimos años, en la Tabla 1 se muestra el número de entradas de migrantes internacionales en países de la OCDE entre los años 2000 y 2012.

Tabla 1. Entradas de migrantes internacionales en países de la OCDE entre los años 2000 y 2012 (en miles)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Alemania	648,8	685,3	658,3	601,8	602,2	579,3	558,5	232,9	228,3	201,5	222,5	290,8	399,9
Austria	66	74,8	92,6	97,2	108,9	101,5	85,4	47,1	49,5	45,7	45,9	58,4	67,1
Bélgica	68,6	66,0	70,2	68,8	72,4	77,4	83,4	50,3	51,2	64,5	61,5	61,8	58,9
Dinamarca	22,9	25,2	22	18,7	18,8	20,1	23,0	30,3	45,6	38,4	42,4	41,3	43,8
España	330,9	394	443,1	429,5	645,8	682,7	803	691,9	409,6	334,1	300	291	209,8
Francia	91,9	106,9	124,3	136,4	141,6	135,9	135,1	213,7	222,4	221,4	233,7	240,7	258,9
Italia	271,5	232,8	388,1	..	319,3	206,8	181,5	571,9	490,4	390,3	355,7	317,3	258,4
Países Bajos	91,4	94,5	86,6	73,6	65,1	63,4	67,7	80,6	90,6	89,5	95,6	105,6	96,8
Reino Unido	379,3	373,3	418,2	406,8	494,1	473,8	509,8	343,3	317,3	359,2	394,8	322,6	286,1
Suiza	85,6	99,5	97,6	90,6	96,3	94,4	102,7	122,2	139,1	114,8	115,0	124,3	125,6

Fuente: Elaboración propia a partir del *International Migration Outlook* de distintos años publicado por la OCDE

Considerando que, según la División de Población de Naciones Unidas³, Europa recibe el 34% de los flujos migratorios internacionales, no cabe ninguna duda, de que España se ha situado en una posición muy relevante en las dinámicas migratorias internacionales. Siempre con los datos de la División de Población, desde 2005 y hasta los últimos datos disponibles (2013), España se sitúa como el décimo país del mundo por número total de inmigrantes (personas nacidas en otro país) teniendo por delante sólo tres países de la UE: Alemania, Francia y Reino Unido.

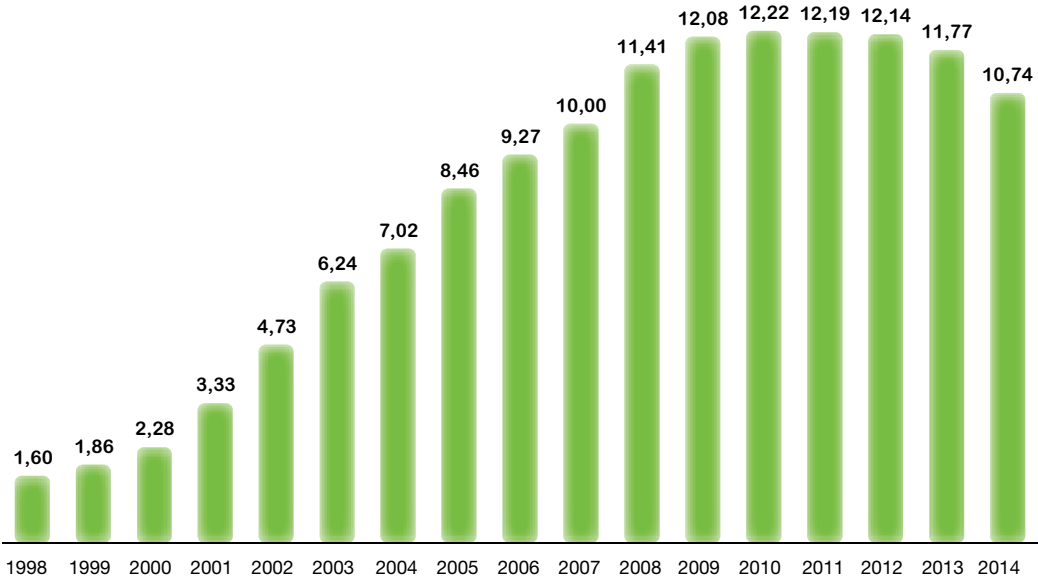
3 División de Población de Naciones Unidas. En <http://www.un.org/es/development/progareas/population.shtml>

3

Sin embargo, lo más relevante es cómo se ha producido el incremento de la población inmigrante en España, que fue de un 65% entre 1995 y 2000 y de un 194% entre el 2000 y el 2007, momento en el que parecen estabilizarse los flujos migratorios internacionales hasta que, a partir de 2008, comienzan a decrecer también rápidamente, como consecuencia de la situación económica en el país.

Así, de acuerdo con los datos del Padrón Municipal de Habitantes del Instituto Nacional de Estadística, en el año 2014 había 5.023.497 personas extranjeras afincadas en España, cifra que representa el 10,74% de la población, mientras que en el año 2000 el volumen de población inmigrante ni siquiera alcanzaba la cifra del millón (concretamente 748.954 personas), conformando apenas el 1,86% del total de la población residente en España. En definitiva, la población extranjera empadronada en España en los últimos 15 años se ha multiplicado por 7, lo que es un incremento espectacular.

Gráfico 1. Evolución la población extranjera residente en España, 1998 – 2014, porcentajes sobre el total de población



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Padrón Municipal de Habitantes del INE

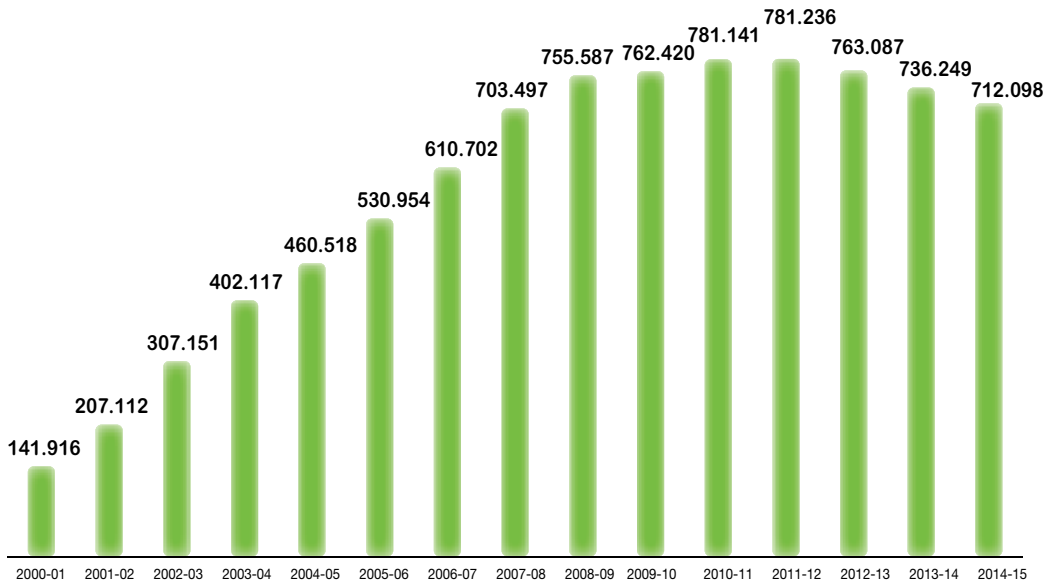
3

3.2.2. Principales características del alumnado de origen extranjero en España

El extraordinario crecimiento de la población de origen extranjero que se muestra en el apartado anterior, explica que durante la primera década y media del siglo XXI el alumnado de ese mismo origen se multiplicase por 5, pasando de 141.916 alumnos/as a 712.098. Esto significa que un 8,80% del alumnado del sistema educativo español es de origen extranjero.

El mayor incremento anual del alumnado de origen extranjero, se produjo en los cursos 2001/02 con un aumento del 45% y en el curso 2002/03, con un aumento del 48,30%. El incremento es menor a partir del curso 2008/09 y, ya desde el curso 2012/13 y hasta la actualidad se produce una tendencia contraria, empieza a descender el alumnado de origen extranjero. Estos datos coinciden con las dinámicas migratorias analizadas anteriormente.

Gráfico 2. Evolución del alumnado de origen extranjero en España, 2000 – 2014 (en miles)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del alumnado del Ministerio de Educación.

3

En cuanto a la titularidad de los centros escolares, cinco de cada seis estudiantes de origen extranjero se hallaban en centros públicos en el curso 2014/15. Siguiendo la argumentación del Colectivo IOE,⁴ este reparto desigual en relación a la nacionalidad, en cuanto a la titularidad de los centros, da lugar a que la tasa de alumnado de origen extranjero en los centros públicos (alrededor del 12%) sea más del doble que la existente en los centros privados (alrededor del 5%). A comienzos de la década, estas proporciones eran del 2,3% y del 1,4% por lo que se ha producido un significativo incremento en esta diferencia en los últimos 15 años.

La desigual distribución del alumnado de origen extranjero en centros públicos y privados tiene causas y consecuencias que pueden incidir sobre la trayectoria educativa del alumnado. Como afirman Portes, Aparicio y Haller⁵ “existen claras diferencias entre alumnos de colegios públicos y concertados: los hijos de inmigrantes que asisten a colegios públicos tienen aspiraciones y expectativas significativamente más bajas que los de los concertados. Por ejemplo, el 63% de estos últimos aspiran a una formación universitaria frente a sólo la mitad de los alumnos en los públicos. Las mismas tendencias se observan con respecto a las aspiraciones y expectativas ocupacionales. En respuesta a la pregunta *“Qué ocupación se acerca más a la que quisieras desempeñar como adulto”*, el 26% de los alumnos de colegios públicos seleccionó trabajos de nivel bajo o medio y poco más de un tercio confiaba en llegar a ocupaciones gerenciales o profesionales (ejecutivo, abogado, profesor, médico etc.). Para los alumnos de los concertados, las aspiraciones ocupacionales altas alcanzan casi la mitad de la muestra. Las diferencias entre ambos tipos de colegio son estadísticamente representativas”.

La distribución territorial del alumnado de origen extranjero muestra que 4 Comunidades Autónomas acogen a casi 7 de cada 10 alumnos/as de origen extranjero, son: Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana. No obstante, todas las Comunidades Autónomas han registrado incrementos significativos durante la primera década del siglo XXI.

4 Colectivo IOE (2011).

5 Portes, Aparicio y Haller (2009), pág. 2.

Tabla 2. Distribución por Comunidades Autónomas del alumnado de origen extranjero, curso 2014/15 (en porcentaje sobre total del alumnado)

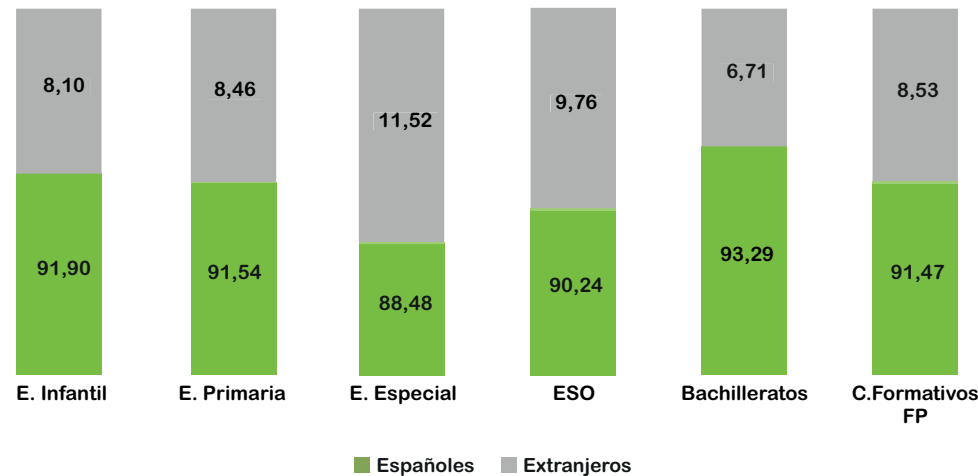
Comunidad Autónoma	% total	Comunidad Autónoma	% total
Andalucía	11,74	Extremadura	0,79
Aragón	4,01	Galicia	1,84
Asturias (Principado de)	0,79	Madrid (Comunidad)	18,41
Balears (Illes)	3,82	Murcia (Región)	4,83
Canarias	3,52	Navarra (Comunidad Foral)	1,23
Cantabria	0,83	País Vasco	3,81
Castilla y León	3,43	Rioja (La)	1,06
Castilla-La Mancha	3,85	Ceuta	0,14
Cataluña	22,91	Melilla	0,29
Comunitat Valenciana	12,70		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del alumnado del Ministerio de Educación.

En cuanto a la distribución por nacionalidades, cabe destacar la presencia de alumnado de origen marroquí (que representa casi un 25% del total del alumnado de origen extranjero en España) y el rumano (14%). Diez nacionalidades agrupan prácticamente dos tercios del conjunto del alumnado extranjero, destacando la presencia de 5 nacionalidades latinoamericanas (Ecuador, Colombia, Bolivia, República Dominicana y Perú), que aun habiendo descendido en los últimos años, continúan teniendo una presencia significativa en el sistema educativo español.

La distribución por niveles de enseñanza del alumnado extranjero, en general, concuerda con su porcentaje de presencia en el sistema educativo.

Gráfico 3. Distribución del alumnado extranjero por niveles de enseñanza, 2014/15



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del alumnado del Ministerio de Educación

Sin embargo, cabe destacar dos particularidades.

- a) La primera, una tasa mucho mayor de alumnado extranjero en Educación Especial.
- b) En segundo lugar, entre quienes continúan en etapas no obligatorias, la tasa de alumnado extranjero en los distintos tipos de bachillerato es algo menor que en los Ciclos Formativos de Formación Profesional. Como indica el Colectivo IOE, “cabe plantear que esta bifurcación puede ser el resultado de trayectorias escolares negativas, probablemente debidas a los problemas derivados del acople entre el sistema escolar de origen y el sistema escolar español.”

Para finalizar la caracterización del alumnado de origen extranjero en España, analizaremos con un poco más de detalle uno de los indicadores clave, como es la tasa de abandono temprano de los estudios del alumnado extranjero.

3

El Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020)⁶ establece objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros de la Unión Europea en el ámbito educativo. Uno es la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; siendo uno de sus componentes la reducción del abandono temprano de la educación y la formación. La meta es que, en el año 2020, el porcentaje de abandono escolar prematuro se sitúe en el 10%.

En este contexto, el Gobierno de España ha desarrollado el [Plan para la reducción del abandono educativo temprano](#)⁷, que parte de una definición consensuada de *abandono educativo temprano*: “el indicador de la UE utilizado como punto de referencia para el seguimiento de los Objetivos 2010-2020 de los sistemas educativos y formativos es el “porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de educación o formación.”

La Tabla 3, muestra como en los últimos 10 años se han producido avances significativos, tanto en el contexto de la UE como en España, que ha reducido en más 10 puntos la tasa de abandono temprano. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, España continúa siendo el país de la UE-28 con mayor tasa de abandono temprano de la educación, estando aún a casi 12 puntos del objetivo de la ET2020⁸ y a más de 10 puntos de países como Alemania, Bélgica, Países Bajos, Francia o Reino Unido.

6 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020). En <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>

7 Conferencia Ministerial Europea sobre integración (2010)

8 Quizás por ello, el Gobierno solicitó en 2011 al Consejo de Ministros de la UE la incorporación de otros indicadores educativos para poder verificar con mayor exactitud los efectos de las políticas educativas en la evolución del abandono temprano, como las tasas de matrícula y las de graduados en Educación Secundaria segunda etapa. Ver [Informe español 2013 de objetivos europeos y españoles ET2020](#)

3

Tabla 3. Evolución de las tasas de abandono temprano de la educación-formación en la UE (porcentaje)

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
UE - 28	16	15,7	15,3	14,9	14,6	14,2	13,9	13,4	12,6	11,9	11,1
Alemania	12,1	13,5	13,7	12,5	11,8	11,1	11,9	11,6	10,5	9,8	9,5
Austria	9,8	9,3	10,0	10,8	10,2	8,8	8,3	8,5	7,8	7,5	7,0
Bélgica	13,1	12,9	12,6	12,1	12,0	11,1	11,9	12,3	12	11	9,8
Bulgaria	21,4	20,4	17,3	14,9	14,8	14,7	13,9	11,8	12,5	12,5	12,9
Chipre	20,6	18,2	14,9	12,5	13,7	11,7	12,7	11,3	11,4	9,1	6,8
Croacia	5,4	5,1	4,7	4,5	4,4	5,2	5,2	5	5,1	4,5	2,7
Dinamarca	8,8	8,7	9,1	12,9	12,5	11,3	11	9,6	9,1	8	7,7
Eslovenia	4,3	4,9	5,6	4,1	5,1	5,3	5	4,2	4,4	3,9	4,4
España	32,2	31,0	30,3	30,8	31,7	30,9	28,2	26,3	24,7	23,6	21,9
Estonia	13,9	14	13,4	14,4	14	13,5	11	10,6	10,3	9,7	11,4
Finlandia	10	10,3	9,7	9,1	9,8	9,9	10,3	9,8	8,9	9,3	9,5
Francia	12,1	12,2	12,4	12,6	11,5	12,2	12,5	11,9	11,5	9,7	8,5
Grecia	14,5	13,3	15,1	14,3	14,4	14,2	13,5	12,9	11,3	10,1	9,0
Hungría	12,6	12,5	12,5	11,4	11,7	11,5	10,8	11,4	11,8	11,9	11,4
Irlanda	13,1	12,5	12,2	11,8	11,4	11,7	11,5	10,8	9,7	8,4	6,9
Italia	23,1	22,1	20,4	19,5	19,6	19,1	18,6	17,8	17,3	16,8	15
Letonia	15,9	15,4	15,6	15,6	15,5	14,3	12,9	11,6	10,6	9,8	8,5
Lituania	10,3	8,4	8,8	7,8	7,5	8,7	7,9	7,4	6,5	6,3	5,9
Luxemburgo	12,7	13,3	14,0	12,5	13,4	7,7	7,1	6,2	8,1	6,1	6,1
Malta	42,1	33,0	32,2	30,2	27,2	25,7	23,8	22,7	21,1	20,5	20,4
Países Bajos	14,1	13,5	12,6	11,7	11,4	10,9	10	9,1	8,8	9,2	8,6
Polonia	5,6	5,3	5,4	5,0	5,0	5,3	5,4	5,6	5,7	5,6	5,4
Portugal	39,3	38,3	38,5	36,5	34,9	30,9	28,3	23	20,5	18,9	17,4
R. Checa	6,3	6,2	5,1	5,2	5,6	5,4	4,9	4,9	5,5	5,4	5,5
R. Eslovaca	6,8	6,3	6,6	6,5	6,0	4,9	4,7	5,1	5,3	6,4	6,7
Reino Unido	12,1	11,6	11,3	16,6	17	15,7	14,8	14,9	13,4	12,3	11,8
Rumanía	22,4	19,6	17,9	17,3	15,9	16,6	19,3	18,1	17,8	17,3	18,1
Suecia	9,2	10,8	8,6	8,0	7,9	7,0	6,5	6,6	7,5	7,1	6,7

Fuente: Estadística de Educación a partir de la Encuesta de Población Activa

3

Desde una perspectiva comparativa, que tenga en cuenta las diferencias entre el alumnado autóctono de cada país europeo y el alumnado de origen extranjero, tenemos que recurrir a datos anteriores. Esto es posible porque en los últimos años se han producido enormes avances en los indicadores de integración de la población inmigrante en la UE.

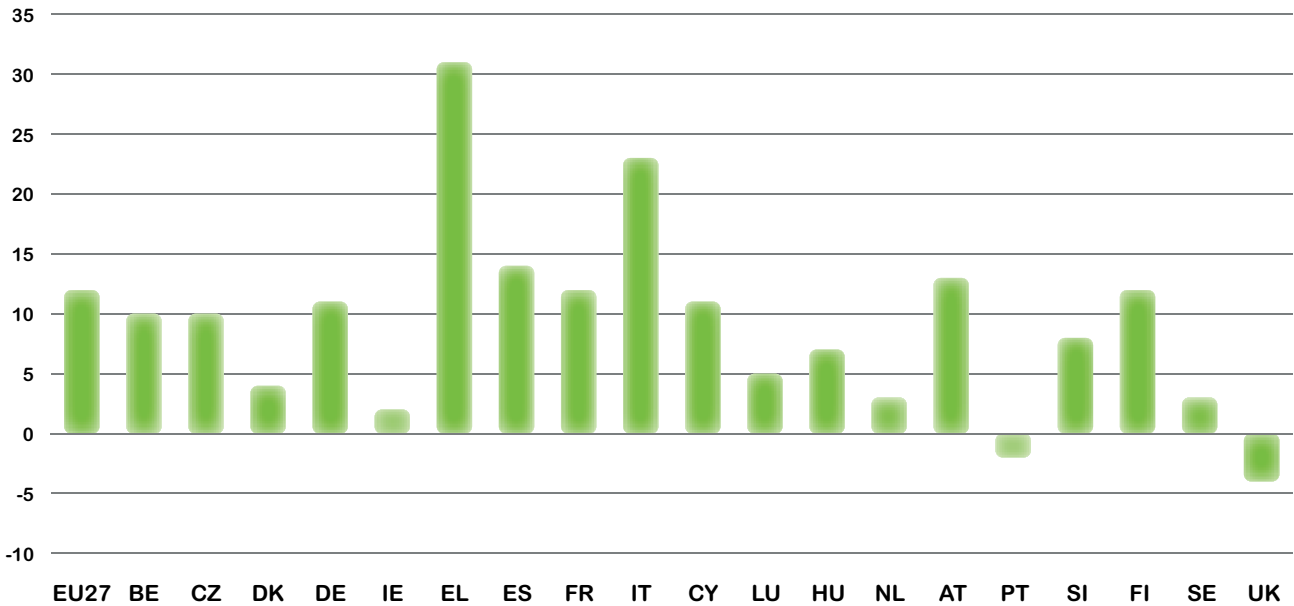
En este avance tiene especial relevancia la Declaración de Zaragoza de la Conferencia Ministerial Europea de 2010, celebrada durante la Presidencia española de la UE.⁹ La Declaración incluye una propuesta concreta de medición de la integración de 14 indicadores, impulsada desde los Principios Básicos de Integración, y que se agrupan en cuatro dimensiones: empleo, educación, inclusión social y ciudadanía. En la dimensión de educación, uno de los indicadores fundamentales es el abandono temprano de la educación.

En 2011, Eurostat publicó el primer análisis, *“Indicators of Immigrant Integration. A pilot study”*, que proporciona datos comparables en la UE. Por tanto es de un indudable valor aunque los datos se refieran al año 2009. En el gráfico 4 se puede observar la diferencia entre la tasa de abandono temprano de la educación entre el alumnado autóctono y el alumnado de origen extranjero en distintos países de la UE, así como la tasa media de la UE-27. Para este indicador, la situación en España mejora levemente, ya que la diferencia con algunos países de nuestro entorno se reduce. Sin embargo, es necesario destacar que la tasa de abandono temprano de la educación del alumnado de origen extranjero (46%) supera en 15 puntos la del alumnado español (31%). Es decir, prácticamente la mitad del alumnado extranjero entre 18 y 24 años no ha completado la Educación Secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de educación o formación, con las consecuencias que tiene tanto para su futuro laboral como para el desarrollo de capital humano. Sin duda la reducción de esta brecha, continúa siendo uno de los retos del sistema educativo español.

9 Conferencia Ministerial Europea sobre integración.



Gráfico 4. Diferencia entre la tasa de abandono temprano de la educación del alumnado autóctono y el alumnado de origen extranjero en la UE, 2011



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Indicators of Immigrant Integration. A pilot study* de Eurostat, 2011

3

3.2.3 Principales características del alumnado gitano en España

Actualmente, se estima que viven unos 12 millones de personas gitanas en países de Europa, América y algunas áreas de Asia y Oceanía. Según el Consejo de Europa, la mayoría de población Roma y personas itinerantes (*travellers*) se encuentran en Europa. Antes de la ampliación de la UE a los países del Este, España era el estado miembro con mayor población gitana. Las cifras varían según la fuente, de modo que la media estimada por la [División de Roma](#) y Travellers del Consejo de Europa es de 725.000 gitanos y gitanas¹⁰, mientras que el [VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España](#)¹¹ estima un número cercano al millón de personas.

Como se indicaba en la introducción al capítulo, las estadísticas oficiales no ofrecen datos sobre población gitana, ya que no recogen la adscripción étnica o racial. Como indican Flecha, Sordé y Mircea “es evidente que una de las mayores limitaciones que se presenta en la investigación científica dedicada a la comunidad gitana es la ausencia de cualquier tipo de información. Otra, la escasez de datos procedentes de fuentes secundarias que, en la mayoría de los casos, son sólo estimaciones realizadas a través de fuentes informales, a nivel local y nacional.”¹² En este apartado nos vamos a referir, fundamentalmente, a dos fuentes: El Boletín de Educación de Febrero de 2014 del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIIE) del Ministerio de Educación y la investigación [“El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado”](#), llevado a cabo por la Fundación Secretariado Gitano en 2013 y que ofrece algunos datos relevantes acerca del alumnado gitano en el sistema educativo español.

La población gitana está, en términos generales, menos formada que el conjunto de jóvenes de la población general. Mientras que el 64,4% de los chicos y chicas gitanos entre 16-24 años, no ha obtenido el título de Graduado en ESO, solo el 13,3 % del total de chicos y chicas de este tramo de edad no lo ha conseguido. La Tabla 4, muestra como a medida que se avanza en el nivel educativo, menor es la presencia y la finalización de estudios de la población gitana. Únicamente el 5,7% de la población gitana ha finalizado el bachillerato y apenas un 1% ha realizado estudios superiores.

10 Liégeois, J.P (2008).

11 Fundación Foessa (2014)

12 Flecha R. Sordé T. y Micea T. (2013)

Tabla 4. Nivel máximo de estudios completado por el alumnado gitano (porcentaje)

	Hombres	Mujeres	Total
Infantil	3,00	2,20	2,60
Primaria	69,90	70,50	70,20
Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	14,70	17,00	15,80
Programa de Cualificación Profesional (PCPI)	1,50	0,60	1,10
Bachillerato, Ciclos formativos de grado medio	6,00	5,30	5,70
Estudios superiores	1,40	0,50	0,90
NS/NR	3,50	3,80	3,70
Total	100,00	100,00	100,00

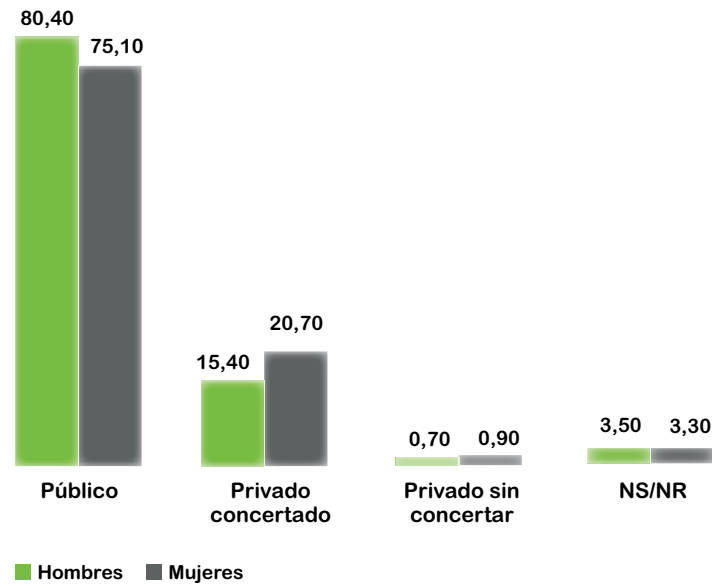
Fuente: Fundación Secretariado Gitano, “El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparativo”

Los niveles de escolarización de la población gitana hasta los 14 años son muy similares a los del conjunto de la población. Es a partir de los 15 años cuando el número de chicos y chicas gitanos escolarizados va descendiendo de manera continuada, con una caída muy significativa de 30,8 puntos porcentuales entre los 15 y los 16 años, edades en las que finaliza la obligatoriedad de la educación. Entre los 12-24 años, el 61,1% de los chicos y el 64,3% de las chicas abandonan los estudios. Las chicas muestran mayores tasas de abandono en las edades más tempranas, desde los 10 hasta los 14 años, y a los 15 se revierte la situación. A ello hay que añadir, que las tasas de escolarización de las mujeres gitanas son inferiores a las de los hombres gitanos, en contraposición a lo que ocurre en el conjunto de la población.

En cuanto a la titularidad del centro educativo en el que cursa estudios el alumnado gitano, nos encontramos con tasas de presencia en la escuela pública similares a las de la población de origen extranjero (83%). Por tanto, podríamos afirmar que existe una tendencia creciente a la presencia en centros públicos del alumnado perteneciente a minorías étnicas y/o raciales.



Gráfico 5. Distribución del alumnado gitano por titularidad del centro, curso 2014/15 (porcentaje)



Fuente: Fundación Secretariado Gitano, “El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparativo”

3

3.3. Algunos datos para la elaboración de un diagnóstico sobre la discriminación por origen racial o étnico en los centros educativos

La medición de la discriminación, incluida la discriminación por origen racial o étnico, es muy reciente en nuestro país. Aun siendo un ámbito en el que los avances han sido notables en los últimos años en distintas áreas (normativa, recursos, etc.), aunque desigual para cada motivo de discriminación, el desarrollo de fuentes primarias y secundarias para la medición de la discriminación es todavía incipiente.

No obstante, se han producido claras mejoras que permiten que, tener una idea de cuál es la situación en cuanto a la discriminación por origen racial o étnico en el ámbito educativo.

Podemos comenzar analizando la percepción de la discriminación por origen racial o étnico en España y en la UE. Para esta contextualización es de gran utilidad el Eurobarómetro *La Discriminación en la UE*¹³, realizado por Eurostat en 2012. La principal conclusión que ofrece es que tanto para España como para la UE, la percepción de la discriminación por origen racial o étnico es la más extendida (un 58% en España y un 56% en la UE) frente a otros motivos de discriminación (discapacidad, 40%; orientación sexual, 44%, edad, 45%, religión o creencias, 32%).

A nivel nacional, el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), con el impulso del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y el Fondo Social Europeo, ha desarrollado en 2013 la primera encuesta sobre *Percepción de la discriminación en España*.¹⁴ Los datos son similares a los del Eurobarómetro y vienen a situar la percepción de la discriminación por origen racial o étnico como la más extendida en nuestro país (un 64%, frente a un 48% en discriminación por edad, o un 44% en discriminación por sexo y en orientación sexual). En consecuencia, podemos afirmar que entre los distintos motivos de discriminación, el referente al origen racial o étnico es el más relevante en nuestro país.

Situándonos en el ámbito educativo, para conocer cuál es la percepción de la discriminación por origen racial o étnico, debemos acudir a dos fuentes: el “*Estudio anual sobre la discriminación por el origen racial o étnico: la percepción de las potenciales víctimas 2011*”¹⁵ elaborado por el Consejo para la Eliminación de la discriminación racial o étnica y los datos de la “*Memoria Anual del Servicio de asistencia a víctimas de discriminación del Consejo para la eliminación de la discriminación racial o étnica*” (2013)¹⁶.

¹³ http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_fact_es_es.pdf

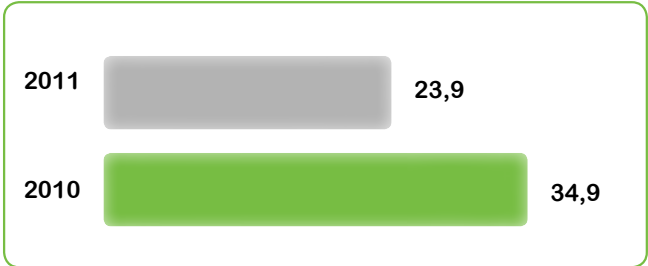
¹⁴ http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3000_3019/3000/es3000mar.pdf

¹⁵ http://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/noDiscriminacion/documentos/panel_discrimi_2011.pdf

¹⁶ En http://www.igualdadynodiscriminacion.msssi.es/recursos/publicaciones/2014/documentos/Memoria_Servicio_Asiistencia_Victimas_2013.pdf

Comenzando por este segundo, durante el 2013 se atendieron 36 casos de incidentes discriminatorios en el ámbito educativo, lo que representa un 10% del total de casos atendidos, y situándose como el cuarto ámbito donde se producen más incidentes discriminatorios por detrás de empleo, seguridad ciudadana e internet.

Gráfico 6. Tasa de discriminación percibida por origen racial o étnico en el ámbito educativo, 2010/11 (porcentaje)



Fuente: *Estudio anual sobre la discriminación por el origen racial o étnico: la percepción de las potenciales víctimas 2011*, Consejo para la Eliminación de la discriminación racial o étnica

La diferencia anual es muy significativa (11 puntos). El Estudio no ofrece ninguna explicación acerca de este acentuado descenso en la tasa de discriminación, pero habría que plantearse si existen cuestiones relacionadas con el diseño metodológico o, si realmente, existen menos incidentes discriminatorios en el ámbito educativo.

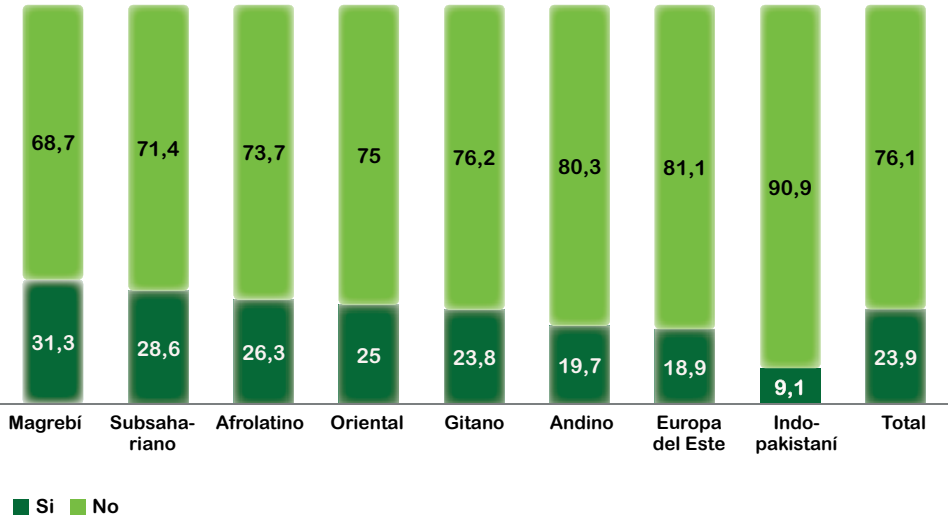
En este sentido parecen situarse Portes, Aparicio y Haller (2009) cuando afirman que “pese a las frecuentes alusiones periodísticas y políticas a la discriminación padecida por los inmigrantes, las respuestas de sus hijos a esta pregunta es contundente: más de la mitad nunca se ha sentido discriminado en España y sólo un 5% declara haberlo sido “muchas veces”. No existen diferencias en esta variable entre tipos de escuela y, entre los estudiantes que se quejan de discriminación frecuente, las razones son a menudo idiosincráticas –el peso, la estatura, el carácter personal– y no necesariamente la raza o nacionalidad. Estos resultados sugieren, al menos tentativamente, que las barreras para el ascenso educacional, ocupacional y económico de la segunda generación tienen menos que ver con dificultades psicológicas y discriminación externa que con problemas objetivos ligados a la pobreza de las familias y a las modestas aspiraciones y voluntad de trabajo académico que de esta situación se derivan.”

3

El estudio del Consejo para la Eliminación de la discriminación racial o étnica apunta, sin embargo, en otra dirección: en todos estos casos en que las personas han señalado haberse sentido discriminadas ellas o sus hijos/as, la frecuencia de dichas situaciones es alta: en más del 70% de los casos estas personas señalan que son hechos que suceden “con bastante o mucha frecuencia”.

El Estudio indica, no sólo que uno de cada cuatro alumnos/as ha sufrido discriminación en el ámbito educativo, sino que una amplia mayoría considera que esta se encuentra bastante extendida. Existen diferencias en la percepción de la discriminación por grupos étnicos, siendo el colectivo magrebí y el subsahariano quienes sufren mayor incidencia de actitudes y/o comportamientos discriminatorios. En el gráfico 7 podemos observar las diferencias por grupos étnicos mientras que en la tabla 5 se profundiza en los casos con algún incidente discriminatorio. Cabe destacar que todos los colectivos o grupos étnicos manifiestan haber sido insultados o acosados, siendo esta la situación que sufren con mayor prevalencia; en segundo lugar se sitúa la exclusión de juegos y/o actividades, si bien el estudio no indica quién excluye (compañeros/as, profesorado, etc.).

Gráfico 7. Tasa de discriminación percibida por origen racial o étnico en el ámbito educativo por grupos étnicos, 2011 (porcentajes)



Fuente: Estudio anual sobre la discriminación por el origen racial o étnico: la percepción de las potenciales víctimas 2011, Consejo para la Eliminación de la discriminación racial o étnica

3

Tabla 5. Percepción de discriminación o rechazo por potenciales víctimas (porcentaje)

	Europa del Este	Sub-Sáhara	Magrebí	Andino	Oriental	Gitano	Afrolatino	Indo-pakistaní	Total
Problemas en la matriculación	1,7	2,6	6,4	1,2	-	2,9	2,1	-	2,6
Alumnado excluido juegos o actividades	6,9	18,4	16,7	8,3	12,5	5,7	12,5	-	10,7
Burlas, insultos, acoso	10,3	15,8	21,8	14,3	18,8	11,4	18,8	9,1	15,5
El personal escolar le faltó al respeto	1,7	2,6	3,8	1,2	-	4,3	6,3	-	2,9
El profesorado le ha castigado	-	-	2,6	1,2	-	4,3	8,3	-	2,4
Obligado a quitarse símbolo religioso	1,7	-	1,3	-	-	1,4	-	-	0,7
Ha tenido problemas con otras familias	-	3,8	1,8	2,7	-	1,7	2,7	-	1,8
Otros problemas	-	-	-	1,2	-	3,0	2,2	-	1,0

Fuente: Estudio anual sobre la discriminación por el origen racial o étnico: la percepción de las potenciales víctimas 2011, Consejo para la Eliminación de la discriminación racial o étnica

Para concluir, se pueden avanzar algunas conclusiones sobre el diagnóstico de la discriminación por origen racial o étnico en el ámbito educativo:

- a) La **discriminación por origen racial o étnico** aparece como el **motivo de discriminación más extendido** tanto en el contexto europeo como español.
- b) Los incidentes discriminatorios se producen fundamentalmente en los ámbitos de empleo, seguridad ciudadana e internet y redes sociales. **El ámbito educativo aparece en cuarto lugar.**
- c) Existen aún **escasas evidencias empíricas sobre cuántos incidentes discriminatorios se producen en el ámbito educativo y su tipología.** Aunque se han producido innegables avances en la producción de datos primarios y secundarios, estos aún son incipientes y no muestran las posibles tendencias de estos incidentes.

3

3.4. Normativa internacional y nacional de referencia

Desde la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, la comunidad internacional ha realizado significativos avances normativos y políticos contra el racismo, la discriminación por origen racial y étnico y otras formas conexas de intolerancia.

Se ha desarrollado una amplia legislación de aplicación en el ámbito regional y nacional. En nuestro país, en virtud de los artículos 10.2 y 96.1 de la Constitución, los Tratados Internacionales que han sido ratificados por España, forman parte del ordenamiento interno desde su publicación en el Boletín Oficial del Estado (BOE) y las normas sobre los derechos fundamentales y libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de acuerdo con dichos instrumentos jurídicos internacionales.

Desde esta perspectiva, en este apartado se citan los principales instrumentos ratificados por España contra el racismo y la no discriminación por origen racial y étnico. La mayoría son instrumentos dotados de carácter jurídicamente vinculante si bien se incluyen, por su relevancia política o social, otros no vinculantes jurídicamente.

3.4.1. Organización de las Naciones Unidas (ONU)

La acción de Naciones Unidas contra el racismo y la discriminación racial tiene una larga trayectoria que se inicia ya en la década de los años 60 del siglo XX y que puede ser organizada en dos categorías: instrumentos jurídicos y acciones que han permitido el desarrollo político y normativo de la lucha contra el racismo y la discriminación racial (ver Anexo 2.).

Resaltamos aquí únicamente la **Conferencia Mundial contra el Racismo (Durban 2001)**. La Declaración y el Programa de Acción de Durban, que fueron adoptados por consenso, constituyen un documento integral y orientado a la acción que propone medidas concretas para combatir el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia.

Aunque la Declaración y el Programa de Acción no son vinculantes en el ámbito legal, el documento tiene un fuerte valor moral y constituye la base para la lucha en este campo a nivel mundial. Hay que destacar que el Programa de Acción de Durban incluye un apartado concreto dirigido a la prevención, educación y protección destinadas a erradicar el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. En particular, destacan las recomendaciones 74.b) y la 95 del mismo.

3

3.4.2. Unión Europea

El lugar concedido a los derechos fundamentales, y en particular a la igualdad de trato y la no discriminación en la Unión Europea (UE), ha evolucionado notablemente desde los inicios de la construcción europea. La entrada en vigor del [Tratado de Ámsterdam](#), el 1 de mayo de 1999, afianzó el concepto de derechos fundamentales y marcó un hito en la lucha contra la discriminación en la UE. Gracias a este Tratado, las instituciones europeas adquirieron competencias para regular la igualdad de trato y la no discriminación en el acceso al empleo, la formación y la promoción profesional, así como a las condiciones de trabajo. Cabe destacar, no obstante, que esas competencias de la UE están limitadas a las mencionadas áreas de empleo y educación.

El 1 de diciembre de 2009 entró en vigor el [Tratado de Lisboa](#) que refuerza la dimensión social de la UE y establece un nuevo marco en lo referente a las políticas de igualdad de trato y no discriminación a través de dos instrumentos fundamentales:

- a) La Carta de Derechos Fundamentales, que adquiere el mismo valor jurídico que los Tratados.
- b) La posibilidad de que la UE se adhiera al Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales.

El Tratado de Lisboa incorpora un nuevo artículo 6 a través del cual dota a la **Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea** del mismo valor jurídico que los Tratados de la UE. De esta forma, la Carta cuenta con un **valor jurídico vinculante para las instituciones europeas**. Este reconocimiento constituye un gran avance en materia social, ya que la Carta garantiza derechos sociales a los residentes del territorio de la UE.

En particular, su Título II está dedicado íntegramente al principio de la Igualdad en la UE, comenzando con el **artículo 21** dedicado específicamente a la no discriminación. Este artículo prohíbe la discriminación basada en los seis motivos de discriminación mencionados en el artículo 19 del Tratado de Funcionamiento de la UE (sexo, origen racial o étnico, orientación sexual, edad, discapacidad y religión o convicciones) y añade siete motivos adicionales: origen social, características genéticas, lengua, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio y nacimiento. No obstante, la lista de motivos está abierta, es decir, cada Estado miembro puede incorporar en su ordenamiento jurídico todos aquellos que considere adecuados para profundizar en la lucha contra la discriminación.

El Anexo 2 incluye las principales normas desarrolladas por la Unión Europea, incidiendo especialmente en las directivas y en las decisiones como principales actos generadores de derecho¹⁷ en materia de lucha contra el racismo y discriminación racial.

17 Los actos generadores de derechos se recogen en los artículos 288 y 289 del Tratado de Funcionamiento de la UE y son los Reglamentos, la Directivas y las Decisiones. Todos ellos son de obligado cumplimiento por los Estados miembros.

3

Las dos Directivas citadas en el Anexo son fruto del impulso otorgado por el artículo 13 del Tratado de Ámsterdam. Si bien esta disposición no suponía una prohibición directa de la discriminación, sí posibilitaba la adopción de estrategias y acciones comunes contra las formas de discriminación en él indicadas que se concretaron en las dos directivas y en un Programa de acción comunitario (2001–2006). Partiendo de una definición del concepto de discriminación y de los tipos y motivos de la misma, las Directivas establecen el marco mínimo que todos los Estados miembros deben incorporar a su ordenamiento jurídico.

3.4.3. Normativa española de referencia

La discriminación que se produce en los ámbitos relacionados con la igualdad de trato y de oportunidades se encuentra directamente vinculada a los derechos civiles de la ciudadanía, a su reconocimiento y protección. Por eso, en primer lugar y como marco legislativo debemos referirnos a la **Constitución Española**.

La aprobación de la Constitución Española el 6 de diciembre de 1978 supone un punto de inflexión en el reconocimiento de los derechos y libertades de los españoles; el **artículo 1.1** reconoce la igualdad como uno de los valores supremos de nuestro ordenamiento jurídico. Esto supone que la igualdad debe interpretarse como elemento transversal de todo el ordenamiento jurídico.

Este valor supremo de la igualdad se concreta en el artículo 14, eje de la garantía jurídica de la igualdad. Por otra parte, el **artículo 9.2** concreta el reconocimiento de la igualdad material. La configuración del Estado como social exige la intervención de los poderes públicos para que la igualdad de los individuos sea real y efectiva. De esta forma, el Estado social de Derecho reinterpreta la igualdad formal e incorpora el principio de igualdad material con la finalidad de conseguir una equiparación real y efectiva de los derechos sociales de los ciudadanos. En el Anexo 2 se puede encontrar la legislación específica en materia de igualdad de trato y no discriminación por origen racial o étnico que se ha desarrollado en España.

Partiendo de este marco normativo, en el siguiente capítulo se profundiza en las estrategias y herramientas de prevención y sensibilización contra el racismo y la xenofobia en los centros educativos desde de una perspectiva de la educación intercultural en el contexto de la escuela inclusiva, proponiéndose distintas metodologías para el trabajo tanto con profesorado como con el alumnado.



4

PREVENCIÓN Y SENSIBILIZACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

- 
- 4.1. El centro educativo como espacio de convivencia inclusivo y participativo.
 - 4.1.1. Educación intercultural para prevenir el racismo y la xenofobia
 - 4.1.2. La revisión del currículo desde una perspectiva intercultural
 - 4.1.3. Agrupamientos y apoyos educativos contra la segregación y la discriminación
 - 4.1.4. Reconocer e impulsar el plurilingüismo a través de la multi-alfabetización
 - 4.2. El profesorado como agente clave en la prevención.
 - 4.2.1. El desarrollo de la competencia intercultural del profesorado
 - 4.2.2. Desempeño docente en la prevención del racismo y la xenofobia
 - 4.2.3. Los documentos de planificación del centro escolar desde una perspectiva intercultural y antirracista
 - 4.3. Sensibilización del alumnado frente al racismo, la xenofobia y formas conexas de intolerancia en las aulas.
 - 4.3.1. Metodologías para educar en valores y promover los derechos humanos
 - 4.3.2. Herramientas y actividades para la sensibilización del alumnado

4

PREVENCIÓN Y SENSIBILIZACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Existe el convencimiento generalizado de que la educación es una de las herramientas más poderosas para prevenir cualquier riesgo que amenace la integridad del ser humano o de los grupos y sociedades que este ha conformado. También en el tema que aquí nos ocupa, la educación cobra una importancia capital, como acabamos de ver en el capítulo 3 al revisar la normativa nacional e internacional de referencia.

Parece oportuno recalcar la repercusión y relevancia internacional de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, de Durban¹, en especial la decisiva aportación de la UNESCO al destacar la importancia de la educación y su efecto preventivo en la erradicación de toda forma de intolerancia y discriminación, así como en la promoción de la igualdad de trato y de oportunidades². En la Conferencia se puso de relieve el papel

de la educación en la difusión de los derechos humanos, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, la promoción de sociedades menos excluyentes, la divulgación de una cultura de paz y el fomento de la comprensión mutua, la solidaridad y la justicia social, lo que supone el reconocimiento de su aportación determinante en la prevención y la lucha contra la discriminación racial, la xenofobia y demás formas conexas de intolerancia. Estas palabras dotan de sentido y avalan la pretensión, ya anunciada en el título de nuestro Proyecto, de prevenir y detectar estos fenómenos, así como las conductas derivadas, en las escuelas.

En nuestro país podemos destacar la contribución de la “Estrategia Integral contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas de intolerancia”³ del Ministerio de Trabajo e Inmigración, que al hacerse eco de las propuestas y recomendaciones de los organismos internacionales agrupa el papel que juega la educación en tres ejes: garantizar el acceso a la enseñanza gratuita y de calidad a toda la ciudadanía; eliminar las desigualdades en el espacio educativo; luchar contra el racismo y la discriminación en el ámbito educativo. En la Estrategia Integral se ratifica, que “la educación es el medio más eficaz para prevenir la intolerancia”.

Tomando como referencia a la Organización Mundial de la Salud⁴ en este capítulo, entenderemos las decisiones y actuaciones educativas desde la perspectiva de la “prevención primaria”, bajo la forma aproximada de intervenciones “inespecíficas” -que procuran el desarrollo de actitudes para la mejora global

1 Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Organización de Naciones Unidas. Durban (Sudáfrica) 2001, en <http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban> y Conferencia de Examen de Durban Ginebra (Suiza) 2009 en <http://www.un.org/es/durbanreview2009/ddpa.shtml>

2 UNESCO (2002).

3 Ministerio de Trabajo e Inmigración (2011).

4 Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington, D.C.: Oficina Regional para las Américas de la OMS-

4

de las condiciones de vida- y “comunitarias”, centradas en conseguir la participación e implicación de los protagonistas beneficiarios del proceso preventivo y alcanzar cambios consistentes en sus comportamientos y hábitos, al tiempo que se establecen redes de prevención solidarias que eviten o disminuyan, las manifestaciones racistas, xenófobas e intolerantes.

4.1. El centro educativo como espacio de convivencia inclusivo y participativo

Actualmente, en nuestro sistema educativo existe un creciente interés por mejorar la convivencia escolar, como lo atestigua la cantidad y variedad de normas e instrucciones promulgadas en las comunidades autónomas (por ejemplo en la Comunidad de Madrid⁵, o la Generalitat de Catalunya⁶). Al analizar la convivencia escolar nos damos cuenta de la importancia de que los espacios educativos sean acogedores, respetuosos con la diversidad y con los retos que esta plantea:

“Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales y sociales, emocionales, lingüísticas y otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares.”⁷

5 Decreto 15/2007, de 19 de abril, que establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la C. de Madrid.

6 Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2014). Projecte de Convivència i Èxit Educatiu. Continguts de l'aplicació informàtica per a l'elaboració del projecte

7 Unesco (1994)

4

Tras varias décadas de investigación, Díaz-Aguado⁸ sintetiza lo que es fundamental para mejorar la convivencia escolar:

- ✓ Adaptar el proceso educativo a la actual coyuntura social, polifacética y cambiante, incrementando la implicación del alumnado en su propio aprendizaje e impulsando una democracia participativa de la que emanen las normas de convivencia.
- ✓ Mejorar la eficacia educativa en la lucha contra la exclusión, distribuyendo el protagonismo e impulsando el progreso y éxito académicos, así como su reconocimiento en las aulas.
- ✓ Impulsar los valores derivados de las dos propuestas anteriores en la convivencia cotidiana y los roles desempeñados por el alumnado, buscando la coherencia entre lo que se enseña y lo que se experimenta o se vive.

En definitiva, se le pide a la escuela que se transforme en un espacio de convivencia ejemplar, presidido por un funcionamiento democrático y participativo -un espacio donde las personas aprenden a ser ciudadanos-, sin olvidar la coherencia que debe existir entre la naturaleza del conocimiento y los procesos de interacción que permiten acceder a él. En la actualidad, parece viable afrontar estos retos desde los planteamientos de la inclusión educativa, sin perder de vista que “el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa”⁹

Aunque es ingente la producción y acumulación de evidencias científicas que avalan los principios y propuestas de la educación inclusiva¹⁰. Echeita y Ainscow (2011) constatan que, en muchas escuelas aún está costando avanzar hacia la inclusión, posiblemente porque su definición todavía ocasione algunas confusiones, como la interpretación de que la educación inclusiva está destinada únicamente al alumnado con discapacidad escolarizado en los sistemas educativos reglados.

En nuestro país el principio de integración escolar -reconocido por la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE)¹¹-, se interpretó en ocasiones como un trasvase de alumnado de las escuelas especiales a las ordinarias, lo que originó una desigual aplicación de la integración escolar que ha influido en la forma de incorporar la inclusión educativa -recogida en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)¹²-. La práctica de atender de forma individual o en pequeños grupos segregados al alumnado con dificultades en el aprendizaje, contradice la filosofía de la inclusión y posterga la necesaria la transformación de la enseñanza. En este sentido, hay que aclarar que “inclusión no es asimilación, no es un acto de integración o subsunción de la diferencia en la cultura dominante de la escuela. La consecución de una escuela inclusiva constituye una tarea profundamente subversiva y transformadora. Pretende una revisión de las formas tradicionales de escolarización que ya no son adecuadas para la tarea de educar a todos los niños”¹³.

10 Ainscow, M. (2001); Echeita, G. (2007); Barton, L. (2009).

11 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. En <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

12 Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

13 Díaz-Aguado, T. (2001), pág. 81.

8 Díaz-Aguado, T. (2001), pág. 81.

9 Echeita, G. y Ainscow, M. (2011).

4

Si avanzamos en la identificación de los principios básicos de la perspectiva inclusiva, según Echeita y Cuevas (2011), es necesario reconocer en primer lugar que cualquier alumno o alumna puede experimentar dificultades de aprendizaje en algún momento de su escolarización y precisar apoyos educativos. Esas dificultades son el resultado de su interacción con el currículo de la escuela, lo que exige la revisión, y adaptación consensuada de este.

Otro de los principios citados es la consideración de la diversidad como un valor y el reconocimiento del derecho fundamental a que se respeten las características personales, culturales y de cualquier otra índole, dentro de una comunidad educativa capaz de acoger a todos los estudiantes y combatir la discriminación. Asimismo, todo el profesorado debe asumir la responsabilidad en el progreso del alumnado, evitando medidas segregadoras, y poner a su disposición los apoyos educativos en cualquier momento que puedan precisarlo, con el compromiso de la administración en el suministro de los recursos y apoyo técnico.

Además del cambio en la metodología (métodos y estrategias como el aprendizaje cooperativo, enseñanza por proyectos, grupos interactivos, etc.), cabe resaltar la importancia de los procesos de interacción educativa y la corresponsabilidad en la planificación, desarrollo y evaluación del currículo. Se enfatizan así la comunicación, el diálogo, la cooperación, las experiencias positivas en la resolución de conflictos, el empoderamiento y la democracia participativa como factores de protección del alumnado¹⁴ frente a discriminaciones por motivos de raza, procedencia, sexo, etc.

¹⁴ Echeita y Cuevas (2011)

El incremento de la participación del alumnado en sus escuelas y en el currículo, enriquece el sentido de la inclusión. El concepto de participación¹⁵ alude al derecho a sentirse parte del grupo y asumir responsabilidades que, habrán de ser compartidas, pues la participación en educación “implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo en relación con la educación que se está experimentando. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo”¹⁶.

4.1.1. Educación intercultural para prevenir el racismo y la xenofobia

La educación intercultural trata “de recrear la mejor tradición pedagógica, aquella que siempre ha tenido claro que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad: la educación intercultural no es más que una educación de calidad para todos”¹⁷ y, en este sentido es su coincidencia con los principios de la educación inclusiva. Así lo atestigua Coelho¹⁸, cuando califica de inclusivos los entornos escolares, comunidades de clase o currículos que atienden a la diversidad cultural.

¹⁵ Martín, E. y Mauri, T. (2011).

¹⁶ Booth, 2002, pág. 25; citado por Echeita y Cuevas (2011).

¹⁷ Besalú, X. (2002), p. 242.

¹⁸ Coelho, E. (2006).

4

Como ya se ha mencionado, la escuela es de los primeros lugares donde se nombran las diferencias¹⁹, por lo que el sistema educativo y sus profesionales deben reconocer y considerar la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento y no como un obstáculo para la convivencia, la comunicación y la interacción educativa²⁰.

Sin embargo, desde sus orígenes la institución escolar ha perseguido la homogeneización y ante el descubrimiento de la diversidad se ha visto desestabilizada, lo que ha empujado a generar políticas y prácticas de asimilación, en las que la inserción en la sociedad receptora supone para el migrante la pérdida de su identidad cultural²¹. Frente a la perspectiva asimilacionista en algunos países, principalmente los de cultura anglosajona, se adoptó un modelo multiculturalista en el que primaba el derecho de todo grupo social a mantener su cultura y lengua de origen. Sin embargo, en ocasiones, esto ha desembocado en el aislamiento de las comunidades étnicas y culturales con las consiguientes dificultades de convivencia y el riesgo de segregación.

El planteamiento que pretende superar estas limitaciones es la educación intercultural que, más que un modelo implantado²², es una aspiración social, comprometida con la construcción de una sociedad plural, cohesionada y democrática, sobre la base de la convivencia y las aportaciones de todas las culturas en igualdad de condiciones. Para ello se plantea la necesidad de potenciar la reflexión social y la autocrítica de las propias formas

culturales, permitiendo la mejora de las condiciones de vida y la construcción de la identidad personal en un entorno respetuoso con la diversidad cultural.²³ La escuela, según esta perspectiva, debe transmitir una cultura plural, solidaria y representativa, facilitando la socialización del alumnado en ambientes culturalmente diversos en los que se persiga su sensibilización “hacia la inherente pluralidad del mundo”²⁴.

La sensibilización hacia la pluralidad cultural contribuye a prevenir la intolerancia y la discriminación por origen racial o étnico, manifestaciones que han podido constatarse tanto en los modelos asimilacionistas como multiculturales. Esta tarea de sensibilización ha de ser universal, lo que exige una educación intercultural para todas las personas, como portadoras de un patrimonio cultural propio y en constante construcción. García Fernández y Goenechea²⁵ enumeran los principios de la educación intercultural:

- ✓ El reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad cultural, sin etiquetar ni definir a nadie en función de ésta, evitando la segregación en grupos.
- ✓ La defensa de la igualdad y otros valores como el respeto, la tolerancia, el pluralismo, la cooperación y la corresponsabilidad social.
- ✓ La lucha contra el racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos mediante la formación en valores y actitudes positivas hacia la diversidad cultural.

19 García Castaño, F.J. y Granados, M. (1997).

20 Besalú, X. y Vila, I. (2007); García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2009); García Medina, R. García Fernández, J.A. y Moreno, I. (2012).

21 Malgesini, G. y Giménez, C. (2000).

22 Mijares, L. (2009).

23 García Castaño, J., Pulido, R. A., y Montes, A. (1997).

24 Parekh, 1986, pág. 27; citado por Malgesini y Giménez (2000), op. cit., pág., 131

25 García, J.A. y Goenechea, C. (2009), págs. 43-44.

4

- ✓ La visión del conflicto y su resolución constructiva como elemento positivo para la convivencia.
- ✓ El compromiso, la implicación y participación de toda la comunidad educativa en la gestión democrática del centro.
- ✓ La revisión del currículo para superar el etnocentrismo, desde referentes universales del conocimiento humano y la valoración de lenguas y culturas.
- ✓ La capacitación del profesorado para trabajar en contextos de diversidad cultural y emplear metodologías de enseñanza cooperativas y recursos adecuados.
- ✓ Una atención específica a los estudiantes que no dominan la lengua de acogida, propiciando su éxito escolar a partir de un enfoque comunicativo de la enseñanza.

Tomando como referencia estos principios vamos a abordar tres aspectos especialmente relevantes: la revisión del currículo, los agrupamientos inclusivos y el plurilingüismo (incorporando el concepto de multi-alfabetización). Un par de temas, implícitos en estos principios que van a requerir de un análisis algo más exhaustivo son la capacitación del profesorado y la intervención educativa basada en la promoción de los derechos humanos, la resolución constructiva del conflicto cultural y el antirracismo.

Para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en la escuela lo primero es construir espacios inclusivos de convivencia intercultural, presididos por los valores democráticos y la participación de toda la comunidad

4.1.2. La revisión del currículo desde una perspectiva intercultural

El reconocimiento de la diversidad cultural y la importancia decisiva de la participación e implicación del alumnado, hacen necesaria y perentoria una reflexión profunda sobre lo que debe o no contener el currículo oficial, prescrito o explícito. Muchos autores han señalado que la falta de representatividad cultural de este currículo explícito genera desigualdad y dificulta la capacidad del alumnado para comprender el mundo, lo que exige una reflexión que nos ayude a superar el etnocentrismo y encontrar alternativas que garanticen la equidad educativa²⁶. Por ejemplo, Connell²⁷ defiende la necesidad de adoptar un “currículum contrahegemónico” en contraposición al currículo disciplinar basado en la organización jerárquica y la evaluación individual y competitiva. Según su principio de “justicia curricular” es preciso reconstruir el currículo sobre la base de los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos. Un currículo justo e inclusivo debe “plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente”. A este currículo se irán incorporando, paulatinamente, los intereses y atributos culturales de todas las personas, lo que significa trasladarnos a una estrategia proactiva y universalizadora.

26 Besalú (1998) y (2002); Besalú y Vila (2007); Coelho (2006); García Fernández y Goenechea (2009); García Medina, García Fernández y Moreno (2012).
27 Connell, R.W. (1997).

4

No obstante, la construcción de un currículo intercultural debe evitar ser una adición de rasgos culturales estereotipados, alusivos a los diferentes colectivos escolarizados en el centro, o una serie de actividades que se queden en lo anecdótico de esas culturas²⁸. El currículo debe reflejar con equilibrio, equidad y rigor todas las culturas a las que pertenezca la población escolarizada, ofrecer propuestas para la mejora del rendimiento escolar de los grupos étnicos minoritarios o de los inmigrantes, y fomentar la comprensión y la tolerancia entre grupos culturales, y el desarrollo de una visión pluralista del mundo²⁹. Sin duda, un currículo intercultural de esta naturaleza beneficiará sobre todo a los ciudadanos autóctonos pues son los que más necesidad tienen de esta perspectiva³⁰. Además, resulta vital para combatir el desconocimiento de las culturas minoritarias y, consecuentemente, evitar que sean minusvaloradas. Ambas cosas, la ignorancia y el desprecio, están en el origen de la mayoría de las conductas racistas y xenófobas.

Aunque desde la perspectiva de la educación antirracista³¹ no consideran que el racismo se construya únicamente a base de malentendidos e imágenes negativas de las culturas minoritarias, pues aunque contribuyan a alentar el racismo, se trata de símbolos más que de causas. Para erradicar el racismo es preciso cuestionar los factores estructurales que mantienen la desigualdad, pues el racismo, es una ideología que justifica las ventajas sociales de algunos individuos, por el hecho de pertenecer a un grupo determinado³².

²⁸ Banks, J.A. (Ed.). (2004).

²⁹ Banks, J.A. (Ed.) (1995), pp. 3-24.

³⁰ Besalú, X. (2002), pág. 74

³¹ Colectivo Ioé (1999)

³² Calvo Cuesta, R. y otros (1996).

En definitiva, se trataría de adoptar un currículo explícitamente antirracista. A partir de las tareas del sistema educativo que señala Alegret³³, podemos extrapolar lo que es necesario para configurar ese currículo: erradicar la negligencia ante el racismo en los centros educativos, exigiendo una toma de posición clara frente a él que se refleje en los documentos institucionales; diseñar estrategias globales que impliquen a la escuela en su conjunto; sustituir objetivos cognitivos por objetivos afectivos que involucren a profesorado y alumnado en la acción antirracista; , promover análisis e investigaciones sobre las “lagunas culturales”, los fundamentos cognitivos del racismo en los libros de texto, el papel de los medios de comunicación o los procesos de socialización en contextos multiculturales.

Para Banks³⁴ hay que resaltar la dimensión crítica del currículo de manera que dote a los estudiantes del conocimiento y habilidades imprescindibles para examinar críticamente las estructuras políticas y económicas, y las ideologías que las justifican. Además debe partir del análisis de los modos de construcción, principios y valores que integran los sistemas de conocimiento.

En definitiva, se plantea recuperar el sentido de la transversalidad para que la interculturalidad impregne todo el currículo, facilitando así la comprensión de la realidad desde distintas ópticas sociales y culturales. Lo que exigirá: reformular los contenidos de todas sus áreas para integrar coherentemente temas específicos; organizar los contenidos desde planteamientos globalizados e interdisciplinarios, de acuerdo con las características del aprendizaje del alumnado; revisar constantemente el “currículo en la acción” para evitar que los contenidos interculturales se diluyan o desaparezcan.

³³ Alegret, J.L. (1991).

³⁴ Banks, J. (1995).

4

Para realizar la selección de contenidos hay que: tomar como meta aquellos valores comunes deseables que permitan la construcción de visiones compartidas e ideales universales y que faciliten la comunicación intercultural; incluir contenidos específicos de cada cultura; introducir contenidos que desarrollen el juicio crítico y la deliberación; y analizar los contenidos a la luz de las competencias interculturales³⁵.

4.1.3. Agrupamientos y apoyos educativos contra la segregación y la discriminación

Uno de los criterios en los que se puede apreciar la posición de los centros educativos frente a la discriminación es el tipo de agrupamiento del alumnado y las opciones de apoyo educativo. Un análisis muy claro, en este sentido, lo aporta el proyecto INCLUD-ED³⁶, muy relevante en el ámbito europeo por el elevado número de países en los que se recogieron datos para el estudio. Su principal objetivo fue analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades, fomentar la cohesión social y reducir los índices de fracaso escolar. Una de las principales conclusiones es que la segregación del alumnado en distintos itinerarios educativos genera desigualdades dentro de los sistemas educativos. Muchos de estos itinerarios se configuran mediante diferentes tipos de agrupamiento del alumnado, entre los que son muy comunes en Europa los agrupamientos homogéneos, los “grupos mixtos” (heterogéneos pero organizados según el criterio de edad cronológica o similar) y los agrupamientos inclusivos. El análisis revela que los agrupamientos homogéneos disminuyen el rendimiento académico del alumnado con menor

nivel de aprendizaje, mientras que los “grupos mixtos” no ofrecen respuestas adecuadas a las necesidades del alumnado cuando estas son muy diversas, e inciden de forma negativa en las trayectorias del alumnado de colectivos vulnerables y/o minoritarios. Sin embargo, los agrupamientos basados en criterios de inclusión educativa, que proponen la reorganización efectiva de los recursos humanos existentes dentro del aula para atender a grupos heterogéneos de estudiantes, proporcionan igualdad de oportunidades para el éxito académico y para la inclusión social. En este sentido destacan las potencialidades demostradas por los denominados “grupos interactivos”, en los que el aula se divide en pequeños grupos heterogéneos que colaboran con el apoyo de un adulto (voluntario de la comunidad) de forma dialógica para resolver actividades de aprendizaje.

Un caso particular de agrupamiento, de interés por su posible incidencia en la aparición de prejuicios y estereotipos dentro de las escuelas, son las aulas de apoyo lingüístico, específicas para el alumnado extranjero que desconoce la lengua de instrucción utilizada en la escuela. Muchos estudios coinciden en señalar el carácter segregador de dichas aulas³⁷ puesto que justifican la separación de este alumnado aduciendo que sin el dominio de la lengua vehicular o de instrucción no pueden participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje ordinarios. Y es que, aun reconociendo la importancia de adquirir la lengua de instrucción, esta no puede entenderse aislada del universo cultural que la circunda ni se puede prescindir de otras variables, que influyen en su adquisición, como pueden ser la interacción con el alumnado nativo o el reconocimiento y atención a las lenguas maternas. Hay que advertir

35 Jiménez Gámez, R. (2006).

36 INCLUD-ED Consortium (2011).

37 Grañeras et al. (2007); García Fernández, J.A. et. al. (2010); Sánchez, P. y García Medina, R. (2011); Jociles, M.J.; Franzé, A. y Poveda, D. (2012); García Fernández, J.A. y Moreno Herrero, I. (2014).

4

que este sistema de “bilingüismo sustractivo”³⁸ que supedita la inclusión escolar al dominio de la lengua de acogida, en programas paralelos, puede originar discriminación³⁹.

Estos dispositivos, por tanto, no contribuyen a la convivencia intercultural ni al progreso en los aprendizajes escolares. En consecuencia, habría que establecer criterios inclusivos para el agrupamiento del alumnado –recordando el proyecto INCLUD-ED– que garanticen el éxito académico del alumnado más desfavorecido y fomentar los entornos escolares plurilingües.

4.1.4. Reconocer e impulsar el plurilingüismo a través de la multialfabetización

El dominio de la lengua de instrucción es uno de los principales obstáculos que puede encontrar el alumnado en su incorporación a la escuela y, en ocasiones, es percibido como un problema ajeno a la escuela o un rasgo diferenciador que tiende a originar tensiones en la convivencia, y puede llegar a desencadenar rechazo y discriminación. Por otro lado, el aprendizaje de la lengua de instrucción también puede ocasionar un conflicto identitario, cuya incidencia sobre la autoestima suele complicar los procesos de aprendizaje y el desarrollo integral de la persona, en especial cuando la lengua materna del estudiante no goza de prestigio.

Consecuentemente, en los centros educativos además del aprendizaje formal de la lengua mayoritaria, es necesario conceder espacio y valor a las lenguas presentes en el aula promo-

viendo la utilización creativa de la lengua, como forma de expresión identitaria e incrementar la “conciencia lingüística”⁴⁰. Este es un sólido argumento que nos permite reafirmar la necesidad de afrontar los procesos de aprendizaje a través de códigos y modos de comunicación diversos.

Un segundo argumento, al que ya hemos aludido anteriormente, es la diversidad lingüística y cultural, que se va imponiendo en nuestras escuelas⁴¹ y que es una oportunidad de enriquecimiento. Como afirma Vila⁴², el plurilingüismo de nuestra sociedad y escuelas crece en proporción geométrica. A lo que hay que añadir la diversidad cultural entre los menores de familias extranjeras así como los colectivos funcionalmente diversos que utilizan sistemas alternativos de comunicación (SAC).

En estos entornos escolares lingüísticamente diversos los modelos estrictamente monolingües no pueden atender el desarrollo de la “conciencia lingüística” de todo el alumnado, será necesario avanzar hacia una “multialfabetización” más acorde con un mundo globalizado e inmerso en la sociedad de la información y las redes sociales. Con ello no se pretende que todos aprendan las lenguas u otros sistemas de comunicación (Braille, lengua de signos, etc.) presentes en el entorno educativo, sino naturalizar su empleo, reivindicar la comunicación como construcción de significado.

40 Hawkins, E. (1984).

41 El estudio realizado por Broeder y Mijares (2003) en la Comunidad de Madrid, reflejaba que durante el curso 2000-2001 el 10% de los escolares madrileños de Educación Primaria empleaban 50 lenguas diferentes además del español. Algo parecido a lo que ocurría en Cataluña, en cuyos centros de Primaria y Secundaria, durante el curso 2005-2006, se hablaban alrededor de 60 lenguas diferentes, junto al castellano y el catalán (Besalú y Vila, 2007).

42 Vila, I. (2006).

38 Cummins, J. (2001).

39 Collier, V.P. y Thomas, V.P. (1989); Cummins, J. (1996).

4

Es más, como afirma Cummins⁴³, “la alfabetización ya no es simplemente leer y escribir. Fuera de la escuela, los alumnos se encuentran con prácticas alfabetizadoras que pueden involucrar otras lenguas diferentes a las lenguas de la escuela, así como tecnologías que han progresado mucho más allá del papel y el lapicero”. Las alfabetizaciones multilingües o las alfabetizaciones por medio de la tecnología constituyen ya una parte significativa del capital cultural y lingüístico del alumnado, lo que hace muy necesario promover un uso creativo y crítico de las TIC en el aprendizaje. En su informe *The New London Group*⁴⁴, reconoce la “multialfabetización” como objetivo estratégico de la escuela, por la multiplicidad de canales y medios de comunicación existente, la dimensión creciente del plurilingüismo y la diversidad cultural. En este contexto, el lenguaje y demás formas de significado se convierten en recursos dinámicos de representación que los usuarios se afanan en rehacer continuamente mientras trabajan con fines culturales diferentes.

Nos encontramos, en definitiva, ante la necesidad de aprovechar en la escuela toda la riqueza y oportunidades que nos ofrecen la diversidad lingüística, los lenguajes universales de las matemáticas o la música, la expresividad y creatividad de los lenguajes corporal, artístico o dramático, los lenguajes visuales e icónicos, los sistemas alternativos de comunicación o los nuevos lenguajes tecnológicos digitales.

Para prevenir el racismo en la escuela habrá que prestar especial atención a la presencia de las diversas culturas escolares en el currículo, los agrupamientos empleados en los procesos de aprendizaje y la atención prestada a la acogida del alumnado que llega sin conocer el idioma en el que se enseña.

⁴³ Cummins, J. (2005).

⁴⁴ New London Group. (1996).

4.2. El profesorado como agente clave en la prevención

Muchas investigaciones y propuestas formativas⁴⁵ se apoyan en el papel que juega el profesorado como mediador o facilitador de experiencias de aprendizaje y como agente clave en la prevención.

Vamos a resaltar en este apartado el protagonismo del profesorado en la organización y transformación de la escuela en un espacio inclusivo de convivencia intercultural. La participación e implicación de la comunidad educativa depende en buena parte de él, de su papel como animador y promotor de la comunicación, el diálogo, la colaboración y, del funcionamiento democrático de la institución. De esta forma estará contribuyendo a prevenir la violencia, la intolerancia, la discriminación o la exclusión y capacitando al alumnado, y por extensión a toda la comunidad, para crear barreras de protección y resistencia frente a estos y otros fenómenos dañinos y destructivos para el ser humano.

Por otra parte, también es imprescindible emprender acciones decididas y explícitas para luchar contra el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas. Sobre ello reflexionaremos en las siguientes páginas.

⁴⁵ Díaz-Aguado, (2006).

4

4.2.1. El desarrollo de la competencia intercultural del profesorado

El desarrollo de la competencia intercultural debe ser un objetivo en la formación del profesorado que le capacite para intervenir en entornos educativos caracterizados por su diversidad cultural, en los que con cierta probabilidad pueden producirse manifestaciones de intolerancia.

Desde una perspectiva educativa se entiende la competencia como una construcción compleja que moviliza a la vez varios recursos, saberes, capacidades, actitudes y valores, de manera que termina delimitando una identidad, una determinada relación con el conocimiento, el poder, las responsabilidades y el riesgo. Poseer competencia es saber, saber hacer y saber estar, activando sinérgicamente todos esos recursos y capacidades para hacer frente a situaciones complejas con éxito -resolver un problema, tomar una decisión o guiar adecuadamente una acción⁴⁶.

En consonancia, podemos entender la competencia intercultural, según la definición clásica de Chen y Starosta⁴⁷, como la “habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes”. Implica, en definitiva, que se atiendan las necesidades educativas del culturalmente diferente, partiendo de la reflexión y el cuestionamiento de nuestras propias pertenencias culturales.

La formación de profesionales de la educación competentes desde un punto de vista intercultural debe perseguir tres objetivos, según Vázquez Aguado⁴⁸.

1. Ser capaces de analizar los discursos dominantes en las sociedades multiculturales (analizando cómo se generan, estructuran y reproducen las diferencias).
2. Procurar la educación de todos los actores, pertenezcan a colectivos minoritarios o mayoritarios, para convivir entre personas con identidades diferentes.
3. Lograr que los conflictos derivados de la diversidad no se conviertan en obstáculos para la convivencia.

Varios elementos⁴⁹ son parte constituyente del proceso de adquisición de la competencia intercultural: partir de la toma de conciencia de la pluralidad existente en un territorio (evitando la “cosificación de la diversidad” y teniendo en cuenta la influencia de las relaciones de poder, la desigualdad, la clase social o el género en la constitución y percepción de la diversidad); valorar positivamente la diversidad; reconocer la conflictividad potencial de la diversidad, al tiempo que la oportunidad de cambio y mejora que esto supone.

Por último, hay que recordar la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado como “un proceso continuo, sistemático y organizado” que debería abarcar toda la “carrera docente”⁵⁰. Al respecto, cabe resaltar la importancia de los procesos de investigación-acción como estrategia de autoformación puesto que establecen oportunidades inmejorables para el desarrollo de la competencia y la comunicación intercultural.

⁴⁶ Perrenoud, Ph. (2008), pág. 7.

⁴⁷ Chen, G.M. y Starosta, W.J. (1996).

⁴⁸ Vázquez Aguado (2002).

⁴⁹ Vázquez Aguado (2002).

⁵⁰ Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001), p. 81.

4

Desde la perspectiva de la investigación-acción⁵¹ se enfatiza la responsabilidad y autonomía del profesorado en la planificación y desarrollo del currículo, en un proceso “de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las que ellas tienen lugar”⁵².

Podemos caracterizar la investigación-acción como un “proceso epistemológico”, un “proceso de cambio” y un “compromiso ético”, simultáneamente⁵³. Considerándola como un “proceso epistemológico”, los objetos de indagación prioritarios son la práctica educativa, la comprensión que tienen los participantes de la misma (objetivo central) y el análisis de la situación social en la que se produce, lo que coincide con el primer objetivo señalado para el desarrollo de la competencia intercultural. Al entenderla como un “proceso de cambio”, avanzamos en la dirección que marcan tanto el segundo como el tercero de los objetivos para la competencia intercultural; lo que también supone admitir que el conflicto cultural es consustancial a la convivencia, se trata de afrontarlo y reconocer las oportunidades de cambio y mejora que proporciona. Finalmente, entendiéndola como “compromiso ético”, debería impulsar la concienciación crítica de los implicados, toda la comunidad educativa, y está en consonancia con el segundo de los objetivos, en el sentido de reconocer y respetar las diferentes identidades para hacer posible la convivencia.

51 Lewin, K. (1946); Stenhouse, L. (1984); Carr, W. y Kemmis, S. (1988); Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992); Giroux, H. A. (1990);

52 Carr, W. y Kemmis, S. (1988), op. cit., pág. 174.

53 Angulo, F. (1990).

4.2.2. Desempeño docente en la prevención del racismo y la xenofobia

Como afirma Xavier Besalú⁵⁴ los profesores y profesoras no son sino ciudadanos de una sociedad donde existe racismo y xenofobia, que han interiorizado la cultura etnocéntrica, y reciben el encargo de la sociedad de transmitirla. Sin embargo, es poco probable que se muestre en la escuela un racismo de base biológica o genética - por estar asociado al nada científico concepto de raza, que tiene muy mala prensa y nadie admitiría-. Es más verosímil la manifestación de un nuevo “racismo cultural o diferencialista” más sutil e inconsciente. Este tipo de racismo considera las culturas como unidades autosuficientes y cerradas como formas de vida únicas e incompatibles entre ellas, lo que imposibilita cualquier relación entre miembros de culturas distintas.

Se trata de un mecanismo de perpetuación del poder de grupos sociales que atribuyen diferencias reales o imaginarias, consideradas como meritorias o no en función de criterios sesgados y subjetivos, para justificar el reparto desigual de privilegios⁵⁵.

La justificación de la desigualdad por razones étnicas o culturales está en la base de nuestra cultura⁵⁶. Por tanto, no es suficiente que la educación sea multicultural o intercultural, sino que debe ser explícitamente antirracista⁵⁷ entendida como “un amplio abanico de prácticas institucionales dirigidas a reducir los prejuicios y las discriminaciones, a promover la equidad

54 Besalú, X. (2006).

55 Aguado Ondina, T. (Coord.) (2007), p. 31.

56 Besalú, X. y Vila, I. (2007).

57 Besalú, X. y Vila, I. (2007); Coelho, E. (2006); Colectivo Ioé (1999).

4

académica y a desarrollar en todos los estudiantes las capacidades para una acción social y para una interacción en una sociedad racial y culturalmente diversa”⁵⁸.

Atendiendo a esta definición, la educación antirracista tiene una dimensión institucional evidente pues debe dirigirse, principalmente, a la “bienintencionada mayoría silenciosa”⁵⁹ que se declara contraria al racismo pero que no toma partido o se inhibe cuando presencia una agresión o discriminación racista. El objetivo de la educación antirracista es conseguir que todos los integrantes de la comunidad educativa lleguen a ser competentes para vivir en sociedades multiculturales y desarrollen una conciencia planetaria que les permita vivir en este mundo globalizado.

Propone Besalú⁶⁰, concretar la dimensión institucional en cuatro líneas de actuación: normativa, formación del profesorado, ambiental y curricular. Analizaremos en todas ellas la responsabilidad y funciones que debe desempeñar el profesorado. Así, en cuanto a la normativa, el profesorado debe conocer que existen argumentos legales y normativos que avalan la lucha contra el racismo y la xenofobia, asumiéndolos para intervenir con decisión y reflejar en los documentos institucionales los mecanismos y procedimientos para registrar y responder a cualquier incidente racista, atender, proteger y resarcir a las víctimas; tanto en el proyecto educativo de centro como, sobre todo, en el plan de convivencia, pues suele albergar el reglamento de régimen interior con los derechos y deberes. Algo semejante ocurre con respecto a la concreción curricular, que permite a los centros

educativos adaptar la propuesta curricular oficial a las características del entorno y de la población escolarizada, suponiendo un primer paso en la supresión de cualquier contenido racista o xenófobo y la posibilidad de incorporar todas las culturas presentes en el centro.

Con respecto a la formación, esta debe partir de la toma de conciencia del profesorado tras la revisión de su propio bagaje cultural y de sus actitudes en relación a los otros, haciéndole inaccesible a la indiferencia o a la tentación de justificar la discriminación y permitiéndole detectar cualquier atisbo de racismo institucional. En principio, se trata más de una introspección que de aprender otras lenguas y culturas o de estudiar a los otros para saber tratarles.

Por su parte, Dadzie⁶¹ llama la atención sobre la importancia de contar con profesorado procedente de minorías étnicas en la escuela, ya que: proporciona nuevos puntos de vista sobre la cultura, relaciones sociales y políticas de la localidad; favorece la sensibilización de los compañeros y su comprensión de las relaciones multiculturales; aporta competencias como el dominio de la lengua de grupos minoritarios; se convierte en interlocutor comprensivo y referente para los estudiantes de etnias minoritarias.

También defiende que la formación del profesorado no debe limitarse a cursos estructurados, sino que pasa por hablar de racismo e igualdad de oportunidades en las reuniones de coordinación, las sesiones de evaluación, en la sala de profesores o en la cafetería. Es decir, lo fundamental es que el profesorado reconozca su existencia, se sienta cómodo para dialogar sobre

58 Coelho, E. (2006), pág. 215

59 Coelho, E. (2006), pág. 216

60 Besalú, X. (2006).

61 Dadzie, S. (2004), pág. 64.

4

el tema y se comprometa a trabajar colaborativamente con el fin de enfocar su práctica educativa y encontrar respuestas a cualquier incidencia que pudiera producirse.

Por último, mencionaremos la línea de actuación ambiental, también señalada por Dadzie, como mejora del ambiente en la escuela que procure un “entorno físico y social de inclusión”. Se trata de que la escuela demuestre su compromiso con la igualdad también a través de su imagen y su ambiente. En concreto, es recomendable cuidar especialmente la decoración y la limpieza, no solo procurando un ambiente estimulador, agradable y estético -fotografías, obras de arte, etc.-, sino también dotándolo de funcionalidad al incorporar letreros y avisos traducidos a las diferentes lenguas que se hablen en la escuela y evitando, por todos los medios, las pintadas discriminatorias y racistas en muros, lavabos, etc. También es muy importante, fomentar la convivencia inclusiva y el intercambio cultural, por ejemplo, adquiriendo nuevos materiales y recursos didácticos interculturales y mejorando la dotación de la biblioteca o la selección de los libros de texto.

La competencia intercultural capacita al profesorado para responder a la diversidad del alumnado y le conciencia frente a la discriminación por origen racial o étnico. Contribuirá a su labor educativa y a que incorpore estrategias y actividades explícitamente antirracistas

4.2.3. Los documentos de planificación del centro escolar desde una perspectiva intercultural y antirracista

Tras la delimitación del currículo oficial por parte de la administración le corresponde al centro educativo adaptarlo a su idiosincrasia particular. Se abre, por tanto, un proceso de deliberación, reconstrucción y planificación, con la participación de toda la comunidad educativa, que debe tener como colofón la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (PEC).

Pero el proceso de toma de decisiones se extiende a la confección de otros documentos, como el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) o el Plan de Convivencia, en los que se concretarán y definirán tanto las responsabilidades del profesorado como del resto de integrantes de la comunidad educativa. Lo habitual es que recaiga sobre el profesorado la mayor responsabilidad en la planificación de todos estos documentos del centro, lo que debe aprovechar para impulsar la construcción de una cultura común que incorpore lo mejor de cada uno de los miembros y promueva la formación de ciudadanos cosmopolitas a la vez que arraigados en su entorno⁶². Ofrecemos algunas consideraciones sobre la elaboración de los documentos más relevantes⁶³.

⁶² Cortina, A. (2000).

⁶³ García Fernández, J.A. (2011) y (2012)

4

a) **Proyecto Educativo del Centro (PEC).** Para conseguir que sea el marco global que oriente actuaciones coherentes, coordinadas y eficaces de la comunidad educativa y, en especial del equipo docente, habrá que considerar:

- ✓ Si incorpora un análisis exhaustivo y realista del contexto multicultural del centro y una exploración de las necesidades específicas del alumnado, especialmente en lo relativo a la existencia de prejuicios, estereotipos o conductas violentas, racistas, xenófobas o intolerantes.
- ✓ Si los elementos de identidad y objetivos del centro que aparecen en el PEC promueven la igualdad entre los miembros de la comunidad, así como la no discriminación (coeducación, formación de grupos heterogéneos y equilibrados, antirracismo). También si promueven los valores de respeto, tolerancia y reconocimiento de la riqueza que la diversidad cultural y lingüística supone para la comunidad y la convivencia.
- ✓ Si se establecen cauces para garantizar la participación de toda la comunidad.
- ✓ Si se fomenta y facilita el trabajo cooperativo del profesorado y los procesos de reflexión conjunta, contribuyendo a mejorar las condiciones y oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado.
- ✓ Si el profesorado toma el PEC como referente esencial al planificar el proceso educativo desde una perspectiva intercultural.

b) **Plan de Atención a la Diversidad (PAD).** ha de ser asegurado que las medidas señaladas en el PAD se reflejan en la respuesta educativa a la diversidad ofrecida dentro de cada aula, gracias a la acción coordinada de los distintos profesionales (orientadores, profesorado tutor, profesorado de apoyo, etc.). Es recomendable conceder prioridad a las medidas ordinarias frente a las extraordinarias, de tal forma que se potencien las redes naturales de apoyo y ayuda, muy importantes tanto para la prevención como para el caso de que llegaran a producirse incidentes racistas o xenófobos. Conviene revisar y tomar decisiones fundamentadas sobre los siguientes elementos:

- ✓ Principios, marcos teórico y legal de la atención a la diversidad en el centro: lo que requiere el ajuste de los objetivos del PAD a las características del centro, la reflexión sobre el concepto de diversidad y el establecimiento de criterios generales para atenderla.
- ✓ Criterios y procedimientos para la evaluación de las necesidades educativas: evaluación inicial, evaluación psicopedagógica, evaluación formativa, etc.
- ✓ Medidas de adaptación curricular (exigen un proceso de concreción curricular) y criterios para responder a las necesidades educativas que se detecten.
- ✓ Criterios para la coordinación de los profesionales y organización de los recursos materiales: refuerzos y apoyos al aprendizaje, agrupamientos flexibles, etc.
- ✓ Criterios y procedimientos de comunicación y colaboración con las familias.
- ✓ Líneas y programas de colaboración con agentes externos (asociaciones, administración local, etc.).
- ✓ Procedimientos para la elaboración y desarrollo del PAD: acciones a realizar, órganos y personas responsables, temporalidad, protocolos de actuación.
- ✓ Criterios y procedimiento para evaluar el PAD.

4

c) Plan de Convivencia. Su principal objetivo debe ser construir una cultura y un clima participativo en el centro que permita la inclusión de todo el alumnado sin discriminación por origen étnico, cultural, sexual, etc. Se trata de un documento capital que debe presidir las relaciones educativas y sociales del centro, que tendrá que contribuir de manera decidida a la prevención de actitudes racistas, xenófobas, homófobas u otras que impliquen exclusión o segregación, fomentando hábitos de convivencia y afrontamiento de los conflictos de forma constructiva. Es importante que facilite la creación de las condiciones para que los miembros de la comunidad educativa se impliquen en el respeto a la diversidad, el ejercicio de la ciudadanía responsable y la convivencia. Asimismo será la referencia para la elaboración del Reglamento de Régimen Interno, a través de un ejercicio de coherencia y participación que facilite la comprensión de las normas que contiene, imprescindible para respetarlas. El Plan de Convivencia puede contribuir a promover acciones concretas para:

- ✓ La resolución de conflictos y la mediación escolar. Los programas de resolución de conflictos mejoran el clima escolar, pues fomentan el funcionamiento democrático, la participación y la comunicación interpersonal e intercultural.
- ✓ El desarrollo de la acción tutorial. Un instrumento de gran potencialidad formativa para el profesorado, que también permite implicar al alumnado en la creación de redes naturales de apoyo que faciliten la resolución de conflictos culturales o asociados al idioma, por ejemplo la tutoría entre iguales.
- ✓ La creación de situaciones de aprendizaje cooperativas como estrategia para mejorar la convivencia. Existe un consenso generalizado al señalar las ventajas de este aprendizaje en contextos multiculturales⁶⁴

d) La planificación de la acogida. Es una estrategia esencial para facilitar la inclusión del alumnado recién llegado, especialmente, de aquel que proviene de otros países, ya que el reto de incorporarse a otras costumbres y funcionamiento, sobre todo cuando se habla otro idioma, suponen un alto riesgo de discriminación. El Plan de Acogida ha de entenderse como un conjunto de medidas, procedimientos y actividades que implican a toda la comunidad educativa en la transformación del centro escolar en un entorno de convivencia cálido, afectivamente seguro, inclusivo y accesible para todos, en el que sea posible un encuentro intercultural constructivo sobre la base del respeto a los derechos humanos. La posible secuencia del Plan de Acogida puede ser:

1. Recepción, bienvenida e información básica sobre el centro (estructura, organización, etc.).
2. Entrevista para obtener información sobre escolarización previa, etc. Disponer de servicios de traductores e intérpretes si se desconoce el idioma familiar.
3. Decisión sobre la adscripción a un aula, supervisada por la Comisión de Coordinación Pedagógica y los tutores implicados; deberá ratificarse o modificarse tras un período de observación en el aula (carácter provisional).
4. Evaluación inicial de conocimientos de las distintas áreas. Es preciso disponer de material de evaluación en distintos idiomas y contar con traductores.
5. Presentación ante el grupo utilizando juegos o dinámicas de conocimiento que amplíen y profundicen la incorporación.
6. Asignación de un compañero-tutor que facilite el primer contacto con el centro y ayude a familiarizarse con las dependencias y normas de convivencia.

⁶⁴ Slavin, R. (1999); Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999); Barkley, E.F. Cross, K.P. y Major, C.H. (2007).

4

4.3. Sensibilización del alumnado frente al racismo, la xenofobia y formas conexas de intolerancia en las aulas

En conexión con lo anterior conviene reflexionar ahora sobre la interacción educativa con el alumnado y la incidencia del racismo y la xenofobia en su autoestima y su construcción de la identidad cultural. Como señala Amin Maalouf⁶⁵, la identidad cultural del ser humano es múltiple, producto de muy diversas pertenencias, compleja y en continua construcción. Por tanto, es importante que los centros educativos sean acogedores y procuren la confianza necesaria para que el alumnado afronte este proceso de construcción identitaria, de manera que pueda alcanzar una imagen aceptable de sí mismo. Se trata de un proceso delicado que puede verse desestabilizado por la exposición a situaciones de riesgo, como un proceso migratorio, o a entornos sociales hostiles marcados por el rechazo y la discriminación por origen racial o étnico.

En las siguientes páginas se ofrecen sugerencias para configurar ese ambiente escolar que permita profundizar en el respeto a los derechos humanos y el rechazo al racismo y la xenofobia.

4.3.1. Metodologías para educar en valores y promover los derechos humanos

En esta sociedad del siglo XXI, que aspira a mejorar el funcionamiento democrático de sus instituciones, es imposible imaginar un planteamiento educativo que no parta del respeto al ser, razonar y proceder del educando. Acompañarle en el proceso de convertirse en ciudadano, de reconocer, respetar y reivindicar los derechos humanos como referente moral y ético, de empoderarse para participar en la construcción de un futuro común, sólo puede concebirse desde la “corporificación de las palabras por el ejemplo”⁶⁶, principio rector de la convivencia en la escuela. Es ingenuo pensar que los valores se enseñan como si de contenidos disciplinares se tratara⁶⁷, pues el “mero conocimiento intelectual de la injusticia, de la discriminación, no nos lleva a un cambio de actitudes”⁶⁸.

Incorporar los valores al proceso formativo implica entender las áreas de conocimiento desde la defensa de los derechos humanos y el rechazo a la discriminación y la exclusión. Esto exige la revisión del currículo y un ejercicio de autocrítica que puede cuestionar algunas prácticas educativas en uso. La educación en valores debe entenderse desde un enfoque afectivo-social que persiga el desarrollo de la autonomía moral y de la empatía, al tiempo que se le dota de una orientación transformadora que promueva la comprensión crítica de la realidad y capacite a las personas para actuar responsablemente en su entorno social.

Uno de los principales objetivos de la educación en valores es el desarrollo de la capacidad de adoptar otras perspectivas y la asunción de los derechos humanos como criterio moral para to-

⁶⁵ Maalouf, A. (2009).

⁶⁶ Freire, P. (2006), p. 35.

⁶⁷ Parra, J.M. (2003).

⁶⁸ Colectivo Amani (2009), pág. 42.

4

marlos como referentes en nuestras propias decisiones⁶⁹. De este modo, estamos configurando un marco en el que cobra sentido la prevención de la violencia o de la discriminación. Así conseguimos comprender estos fenómenos como amenazas graves para el ser humano en general, apreciando que se trata de un problema de todos y que sin garantizar el respeto a los derechos de los demás tampoco podremos hacer efectivos los propios.

Este enfoque socio-afectivo complementa lo intelectual, permitiendo que en el proceso educativo tome parte la persona en su totalidad, su cabeza y su corazón. Podemos señalar tres momentos en este proceso de aprendizaje: “sentir, pensar y actuar”⁷⁰. También el Grupo INTER, en su “Guía para hablar de racismo”, adopta este esquema de intervención para luchar contra el racismo. Lo interesante del enfoque socio-afectivo, según el Colectivo Amani (2009), es que permite conjugar el desarrollo de valores, actitudes y la adquisición de contenidos en una misma experiencia de aprendizaje.

En cuanto a la selección de valores para trabajar en el aula, hay numerosas propuestas que se basan en los valores interculturales, más relacionados con la lucha contra el racismo: solidaridad y cooperación, participación, sentido comunitario, aprecio por los derechos humanos, aceptación y respeto por el otro, reconocimiento del derecho a la diferencia, libertad, justicia e igualdad, libertades o derechos colectivos, tolerancia⁷¹.

Finalmente, es necesario conciliar desde un punto de vista metodológico las aportaciones de la educación intercultural y de la educación antirracista. Vives Ferrer⁷² propone construir en los

centros un marco general de igualdad de derechos y provisión de oportunidades, que recuerde la necesidad de estar siempre alerta ante las posibles discriminaciones institucionales o la aparición de incidentes racistas y xenófobos. Criterios de actuación que pueden orientar propuestas metodológicas en este ámbito son:

- a) Criterios generales de actuación: mostrar que el centro se toma muy en serio el tema y no admite ni excusa ninguna actitud o conducta discriminatoria; trabajar de forma preventiva, global y a largo plazo; dar importancia a los pequeños gestos y a las acciones concretas, y enmarcarlas en objetivos globales; pensar, antes de dar un paso, qué resistencias nos podemos encontrar y cómo hacerles frente, evitando desgastes innecesarios.
- b) Criterios relacionados con la acción educativa: establecer paralelismos con otros tipos de discriminación claramente rechazadas; intentar la aproximación empática con la persona o colectivo que sufre la discriminación; dar las informaciones que ayuden a deshacer prejuicios y estereotipos; evitar las situaciones de enfrentamiento (es especialmente importante con adolescentes y requiere plantear bien la estrategia para evitar que su tendencia a enfrentarse al mundo adulto pueda reforzar, por simple oposición, ciertas actitudes racistas); huir de los sermones (procurar que sean las personas implicadas las que busquen soluciones).

Prevenir el racismo requiere educar en valores desde un enfoque afectivo-social basado en el desarrollo de la autonomía moral, la empatía, los derechos humanos y la coherencia, tanto en la interacción educativa como en el desempeño del profesorado con tales principios.

69 Díaz-Aguado, T. (2003).

70 Colectivo Amani (2009), pág. 42

71 García Fernández, J.A y Goenechea, C. (2009), págs. 145-148.

72 Vives Ferrer, N. (2009)

4

4.3.2. Herramientas y actividades para la sensibilización del alumnado

Si bien es muy amplia la oferta didáctica para promover la inclusión, la interculturalidad o la educación en valores, no son tantas las propuestas para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas. Confiando en que nuestros lectores sabrán completar la oferta, nos limitaremos a ofrecer una clasificación de estrategias didácticas indicadas para prevenir el racismo y la xenofobia, pensada para orientar el trabajo en el aula multicultural, siguiendo a Jiménez Gámez (2006):

- a) **Estrategias de investigación y descubrimiento.** Basadas en la investigación, el diálogo, el debate y la discusión, apoyadas y dinamizadas por el docente, de manera que puedan cuestionarse las ideologías y los valores sesgados de las culturas particulares, posibilitando el contraste y la relativización. Se trata de prevenir y modificar los estereotipos negativos sobre otras culturas y fomentar actitudes positivas hacia la diversidad cultural. Una opción que suele dar buenos resultados es estructurar las actividades de investigación en proyectos de trabajo que aprovechen la diversidad cultural del aula.
- b) **Estrategias que permiten la individualización.** Lo fundamental es que todo el alumnado pueda participar en todas las actividades, flexibilizándolas de manera que estudiantes con diferentes intereses y niveles de capacidad puedan implicarse y comprometerse con ellas, sin que todos tengan que hacer lo mismo en cada momento. Esto requiere la organización de agrupamientos flexibles, en situaciones de aprendizaje muy variadas: desdobles, grupos de refuerzo, apoyo entre compañeros e incluso, puntualmente, atención individual, y “grupos interactivos”.

- c) **Estrategias cooperativas y de participación en la gestión del aula.** Permiten que todos los estudiantes se beneficien democráticamente del aprendizaje de los demás. Al partir de grupos de trabajo heterogéneos se fomenta la inclusión, la adquisición de conocimientos mediados por los compañeros y el aprendizaje del “procedimiento de trabajo”. El trabajo cooperativo requiere un proceso intenso de aprendizaje. La variedad de actividades es enorme pero es posible diferenciar entre “actividades cooperativas” (equipos cooperativos y juegos de torneo; rompecabezas; investigación de grupo; tutoría entre iguales, etc.) y “actividades para fomentar la participación y la ciudadanía” (consejos o asambleas de clase o centro; distribución de responsabilidades entre estudiantes; elaboración de leyes o reglas que regulen la convivencia en el centro y el aula, etc.).
- d) **Estrategias eficaces para cultivar actitudes interculturales, socio-morales y socio-afectivas (la resolución de conflictos interculturales).** Semejantes a las estrategias cooperativas pero orientadas a los sentimientos y a cuestiones éticas que persiguen el cambio de actitudes necesario para interpretar críticamente el contexto social y cultural de pertenencia. Son las estrategias más indicadas para la prevención del racismo y la xenofobia pues pueden contribuir a la identificación y detección de incidentes y conductas de riesgo. Distinguiríamos entre⁷³ “estrategias socio-morales”, que exigen la participación activa de los implicados y ejercitar el uso de la razón, el diálogo y el esfuerzo para ponerse en el lugar del otro (clarificación de valores; discusión de dilemas morales; role-playing; discusión entre compañeros; autorregulación y autocon-

73 Jordán, J. A. (1996).

4

trol, etc.), y “estrategias socio-afectivas” que combinan la transmisión de información con la vivencia personal y la emoción empática, para lograr una actitud afectiva y de conductas pro-sociales (cooperación, simpatía, solidaridad). Este último tipo de estrategias suele iniciarse con una vivencia grupal, continuar con una discusión dirigida y finalizar ofreciendo la información oportuna para sistematizar las conclusiones extraídas.

Para finalizar, podrían destacarse algunas de las propuestas concretas de intervención educativa para prevenir el racismo y la xenofobia que ya se han mencionado a lo largo de estas páginas y que recomendamos consultar. Nos referimos a: la propuesta

de intervención de Vives Ferrer, muy completa y con estrategias para intervenir en caso de incidentes racistas en las escuelas; las actividades que propone el Colectivo Amani para trabajar en entornos multiculturales y afrontar la resolución de conflictos culturales desde una perspectiva positiva; el exhaustivo programa de Stella Dadzie que sugiere, entre otras cosas, actividades para el aula de secundaria o estrategias para la selección y formación del profesorado; o la Guía para afrontar el racismo elaborada por el Grupo INTER, que se basa en sus investigaciones anteriores sobre la percepción del racismo en los adolescentes, y se organiza tratando de dar respuesta a interrogantes como ¿Qué es el racismo?, ¿Por qué y para qué?, ¿Cómo se produce?, ¿Cómo se reproduce? o ¿Cómo afrontarlo?



5

LAS SECUELAS DEL ODIO Y LA DISCRIMINACIÓN

- 5.1. El impacto de la discriminación sobre las víctimas.
- 5.2. El impacto de los incidentes de odio sobre las víctimas.

- 5.2.1. Efectos de los incidentes de odio en las víctimas jóvenes
- 5.2.2. Las otras víctimas: impacto sobre las familias y la comunidad

5 LAS SECUELAS DEL ODIO Y LA DISCRIMINACIÓN

Cuando la escuela fracasa en sus estrategias para prevenir y sensibilizar contra el racismo y la xenofobia, el alumnado perteneciente a minorías étnicas, culturales y religiosas probablemente sufrirá los efectos de la discriminación y el odio. La primera amenazando su derecho a la igualdad de trato y el segundo atentando contra su dignidad. En este capítulo nos aproximamos al impacto que ambos tendrán sobre las víctimas y la comunidad en su conjunto.

5.1. El impacto de la discriminación sobre las víctimas

El respeto y el reconocimiento de la identidad social de las minorías étnicas mejora su bienestar, aumenta su identificación con la sociedad y plantea sus ambiciones y desempeño en las áreas de educación y empleo.

Como ya se ha mencionado, los individuos nos definimos sobre la base de nuestras características personales, nuestros éxitos y fracasos, y también en términos de las categorías sociales a las que pertenecemos. Esta parte de la identidad -identidad social- determina cómo nos vemos a nosotros mismos, nuestro grado de satisfacción con nuestra conducta y el nivel de ambiciones y expectativas que tenemos para el futuro.

El comportamiento de un individuo depende del valor que el individuo atribuye a cada identidad específica, así como de la

situación en que la persona encuentra. El género, la etnia y la edad son categorías especialmente influyentes, ya que son el centro de los debates sociales sobre la distribución de recursos y razón de conflicto entre grupos en la sociedad. La identidad social es de especial importancia para los grupos con un estatus social más bajo y para los asociados con estereotipos negativos y expectativas de desempeño bajas, como son, a menudo, los inmigrantes, la segunda generación de minorías étnicas o la población romaní.

El impacto del estigma sobre los miembros de los grupos étnicos, culturales y religiosos minoritarios, que sufren discriminación en los centros escolares puede extenderse a lo largo de toda su vida, afectando a su autoestima y bienestar, su desarrollo académico y social y su integración en la sociedad. Además los problemas de sub-representación, ausencia de integración y la concentración de los miembros de las minorías en determinados centros escolares -otra forma de discriminación- acarrearán importantes consecuencias sobre las ambiciones que desarrollen y los logros que consigan en el futuro.

De acuerdo con la Teoría de la Identidad Social, la Categorización y la Teoría del Estigma, los principales efectos de la discriminación sobre los miembros de las minorías son:

- ✓ Dificultades para mantener una imagen positiva de sí mismos y desarrollar una autoestima saludable debido a las expectativas negativas y estereotipos que los demás tienen de su grupo.
- ✓ Baja autoeficacia, que redundará en una menor resistencia a la frustración, mayores tasas de abandono y peores resultados escolares y, a largo plazo determinará una elección de desarrollo profesional de menor cualificación y segregación laboral.

5

✓ Lucha por mantener una autoimagen positiva a través de estrategias creativas y selección de los grupos de comparación social. Estas estrategias pueden incrementar el bienestar de los alumnos/as, pero también acarrear efectos adversos. El alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales en un entorno que les estigmatiza puede:

- ▶ Hacer que sus sentimientos de autoestima sean menos dependientes de los dominios en los que su grupo realiza mal (como la escuela o el trabajo) y centrarse en ámbitos en los que su grupo tradicionalmente sobresale, como la música o los deportes. Es una estrategia de protección que reduce la motivación y el desempeño en ámbitos centrales para la integración social. Esta estrategia de protección se producirá, preferentemente, en entornos en los que los miembros de la minoría no pueden evitar la presión social y se comparen con el grupo dominante.
- ▶ Preferir compararse con los miembros del mismo grupo de bajo estatus por lo que pueden atribuir la causa de su peor situación exclusivamente a causas externas (como sufrir discriminación), evitando así valoraciones personales negativas. Esta estrategia mantiene la autoestima a costa de renunciar a mayores expectativas de desarrollo personal y tener una menor percepción de control que se traduce en una menor auto-exigencia. Se desarrolla, especialmente, en entornos en los que los alumnos/as puedan evitar compararse con miembros del grupo dominante, tales como centros escolares en los que sean mayoría.
- ▶ Elevar el umbral de reconocimiento de la discriminación, de forma que los jóvenes reconocen patrones discriminatorios generales pero niegan que individualmente sean víctimas de discriminación u hostigamiento, normalizando tales situaciones.

Las investigaciones psicológicas, demuestran que las identidades sociales no tienen por qué ser factores negativos, sino que se pueden aprovechar con el fin de lograr resultados sociales positivos y mejorar la posición de las minorías en la sociedad. La escuela será un factor clave para lograr esta integración.

5

5.2. El impacto de los incidentes de odio sobre las víctimas

Los crímenes, en general, generan una serie de reacciones traumáticas en las víctimas que incluyen respuestas fisiológicas, conductuales, cognitivas y emocionales¹. Es frecuente que las víctimas experimenten sentimientos de irrealidad, pues en muchas ocasiones el ataque no ha sido anticipado por ellas. Además, muchas de las víctimas de delitos violentos describen niveles extremadamente altos de ansiedad fisiológica, incluyendo taquicardia, hiperventilación y malestar estomacal. Las víctimas de delitos a menudo experimentan síntomas cognitivos de la ansiedad, incluyendo sentirse aterrorizada, impotente, culpable, o fuera de control. Tales reacciones fisiológicas y emocionales son respuestas normales de “lucha o huida” que se producen en situaciones de peligro. Estas reacciones se producen en los días y semanas siguientes a la ocurrencia del delito y perduran los primeros 2 o 3 meses.

La mayoría de las víctimas de delitos muestran una considerable recuperación en algún momento entre el mes y los 3 meses después del crimen. **En el caso de las víctimas de delitos de odio, sin embargo, y especialmente en el caso de los niños/as, las secuelas permanecen en el tiempo incluso a lo largo de todas sus vidas.** Además, los efectos del crimen se expanden y no sólo afectan a la víctima directa, sino que también **tienen efectos perjudiciales sobre sus familias, los miembros de las minorías a las que pertenecen y toda la comunidad.**

¹ Wasserman, E y Ann, C. (2007).

La investigación sobre los efectos psicológicos de la victimización ha encontrado que no sólo las consecuencias emocionales tienden a ser más grave entre las víctimas de delitos de odio² sino que, además, el período de recuperación es más largo. Por ejemplo, la encuesta sobre delitos de odio realizada en 2004 por el Canadian Centre of Justice Statistics mostró que casi el 40% de las víctimas de delitos de odio indicó que le resultaba difícil o imposible llevar a cabo sus actividades diarias frente al 23% de las víctimas de incidentes violentos, y que también eran más propensos a sentir miedo (35% frente al 17%).

Entre las razones que explican la gravedad de las secuelas de los incidentes de odio en los niños/as y jóvenes, podemos destacar:

- ✓ El crimen se produce en relación con la identidad de la víctima. La vinculación de sentimientos de vulnerabilidad y peligro a los de la propia identidad afectan al autoconcepto³ y autoestima⁴ que de sí misma desarrolle la víctima.
- ✓ Las experiencias traumáticas pueden descarrilar la disposición del niño/a para aprender, ya sea temporal o de largo plazo, a través de mecanismos tales como la hipervigilancia, constricción de la exploración, la atribución errónea de la intención hostil de otros, la agresión preventiva y de autoprotección, temores generalizados, etc⁵.
- ✓ En muchas ocasiones no se trata de una agresión aislada, sino que está conectada con otra serie de incidentes experimentados por la víctima directa o indirectamente.

² Schaffer, M. (1996).

³ Herek, G.M., Gillis, J.R. y Cogan, J.C. (1999)

⁴ Rodríguez-Hidalgo A.J. Ortega-Ruiza, R. and Monks, C.P. (2015).

⁵ Osofsky, J. D. (Ed.) (2004).

5

- ✓ Se produce en entornos cotidianos, por los que el menor “revive” las situaciones en las que se produjeron los ataques, con escasas probabilidades de evitarlas.
- ✓ Muy frecuentemente el niño/a o joven conoce a sus agresores y/o a los testigos pasivos de la agresión.
- ✓ Si el incidente se produce en el entorno escolar, el abandono del centro se significa como una re-victimización del menor agredido.
- ✓ Es frecuente que los niños/as y jóvenes que sufren agresiones tengan dificultades para encontrar apoyo entre pares y familiares. Esto es frecuente que suceda en el caso de víctimas que pertenecen a familias inmigrantes, que no cuenta con una red familiar extensa disponible, y especialmente grave en el caso de niños/as y jóvenes que carecen de relaciones con iguales, por ejemplo menores LGBTI.
- ✓ Un ataque específico puede afectar a todos los miembros de la minoría que sentirán miedo⁶. Formar parte de la comunidad, especialmente cuando no se puede evitar por poseer características inmutables, puede disminuir los sentimientos de seguridad.
- ✓ Las actitudes de las víctimas, que no suelen compartir lo sucedido, pueden afectar sus relaciones familiares. En cualquier caso, es frecuente que la existencia de ataques a las minorías genere una preocupación constante en las familias por las experiencias que puedan estar atravesando sus hijos.
- ✓ Se genera un sentimiento de pérdida de confianza y hostilidad en los miembros de las minorías hacia las instituciones que no protegen de la forma necesaria a sus hijos y que no son capaces de dar una respuesta adecuada a los delitos de odio⁷.

6 Sullaway, S. (2004).

7 Heiss, M. (2008).

- ✓ Los incidentes motivados por el odio pueden crear un clima de temor entre todos los miembros de una comunidad a la que pertenece un individuo. Esto, a su vez, puede aumentar las tensiones entre los diferentes grupos y generar fragmentación entre las comunidades.
- ✓ Finalmente, los niños/as son mucho más sensibles y propensos a las influencias periféricas de sus hogares (es decir, compañeros/as, profesores/as, directivos/as, música, tecnología, la web, etc)⁸. Esta impresionabilidad puede favorecer que los testigos de incidentes motivados por el odio que no son enfrentados correctamente, terminen adquiriendo una ideología del odio que expresen a lo largo de toda su infancia y les convierta en adultos que odian.

5.2.1. Efectos de los incidentes de odio en las víctimas jóvenes

Como hemos visto, el impacto de los delitos de odio sobre los jóvenes está determinado por muchos factores que pueden alterar la gravedad de las secuelas experimentadas por las víctimas. A continuación vamos a exponer las principales secuelas que pueden experimentar las víctimas, pero antes queremos destacar algunos aspectos generales:

- ✓ Cada individuo experimentará el impacto de los delitos de odio de los que ha sido víctima de un modo personal. **Que el niño/a o joven no manifieste en un primer momento daños aparentes, resultados de su victimización, no significa que no lo vaya a hacer en el futuro o que estos no existan.** Los niños y jóvenes experimentarán el impacto del crimen de forma diferente, pueden reaccionar de inmediato o pueden tardar meses en mostrar una reacción.

8 <http://www.ccpa-accp.ca/blog/?p=3440>

5

En general, las consecuencias **psico-emocionales** de las agresiones son mayores cuando las víctimas sufrieron una **agresión física**.

Es suficiente **un solo incidente** para que la víctima altere su perspectiva sobre su seguridad y sufra importantes consecuencias. En ocasiones, basta con ser testigo del incidente para desarrollarlas.

La evolución del trauma puede mejorar cuando hay un apoyo adecuado y recursos tras el incidente. El trauma individual se ve afectada por factores previctimización y postvictimización relacionados con las experiencias individuales, el grado de apoyo personal y social, la resiliencia, y la disponibilidad de servicios de apoyo.

Efectos psicológicos que experimentan las víctimas de incidentes de odio

- ✓ Las víctimas afirman que tiene reacciones psico-emocionales que se mantienen en el tiempo, afectan permanentemente sus vidas y sobrepasan en el tiempo los inmediatos daños físicos.
- ✓ El impacto es más grave cuando se producen ataques físicos, pero son los efectos psicológicos tras esos ataques los que revisten mayor gravedad, aunque no requieran cuidados médicos inicialmente. Las víctimas se sienten en peligro, con miedo y malestar al asistir al colegio o, simplemente, al salir a la calle.
- ✓ Los sentimientos de impotencia están asociados a la victimización. Se percibe como mayor la probabilidad de un nuevo ataque y cualquier situación similar es vista como peligrosa y hostil. La simple idea de ir al baño en la escuela puede aterrorizar a la víctima, porque en su mente está repitiendo el asalto una y otra vez. Intentan analizar el incidente, sus circunstancias y los motivos.

- ✓ En ocasiones se culpan a sí mismas por falta de cuidado y no haber estado prevenidas. Por este motivo creen que deben estar siempre alerta y prevenidas para próxima ocasión. La determinación de estar siempre alerta, genera ansiedad e impide que se relajen, lo que favorece que tengan pesadillas que interrumpen su sueño, se alarguen sus males físicos, síntomas somáticos y dolor. En ocasiones pueden obsesionarse con estar físicamente preparados.

Entre los sentimientos que experimentan las víctimas son frecuentes⁹:

- ▶ Sentimientos de aislamiento y vulnerabilidad. Tras la experiencia perciben el mundo como más peligroso, impredecible y hostil.
- ▶ Tristeza saberse odiado por otros.
- ▶ Miedo a ser de nuevo atacados y/o heridos, lo que les lleva a evitar asistir al colegio, evitar espacios comunes -baños y recreo- etc. Miedo a la oscuridad.
- ▶ Amargura, enojo y furia al ante el/los atacantes
- ▶ Sentimiento de haber sido traicionado. Pérdida de confianza en compañeros y profesores.
- ▶ Sensación de haber sido despojado del respeto, con las consiguientes pérdidas de autoestima y autoconfianza.
- ▶ Sentimientos de culpabilidad y humillación que perjudican la intención de denunciar la agresión.
- ▶ Desesperación al sentirse cuestionado, no creído o no apoyado.

Estos síntomas pueden agravarse y desarrollar alteraciones y enfermedades psicológicas, tales como fobia específica ansiedad, estrés agudo, depresión y estrés postraumático, las cuales

⁹ <http://www.thurrock-trust.org.uk/the-effect-of-hate-crime-on-victims/>
<http://www.socialworkers.org/pressroom/events/911/barnes.asp>

5

pueden interferir en las habilidades para estudiar, mantener relaciones saludables, abusos de sustancias, conducta violenta, y problemas severos de dolor de cabeza, gastrointestinales e insomnio.

Efectos sobre el desarrollo del cerebro

La investigación sugiere que la experimentación de un trauma acarrea una serie de efectos sobre el desarrollo del cerebro infantil¹⁰. Las experiencias traumáticas experimentadas antes de los 5 años (edad en que el cerebro está casi completamente desarrollado) pueden alterar el desarrollo de las vías nerviosas, sensibilizando vías que están relacionados con el miedo y la excitación. Dicha sensibilización predispone al niño/a a reaccionar a estímulos externos de una manera determinada, considerando todas las situaciones potencialmente peligrosas. La liberación de hormonas del estrés, derivadas de los cambios fisiológicos, puede hacer que el niño/a se convierta en hiper-vigilantes, temeroso y ansioso. Las partes de nuestro cerebro que controlan las funciones de orden superior, tales como habilidades sociales, control emocional y el pensamiento lógico se encuentran entre las últimas áreas a desarrollar. Si un niño/a experimenta un trauma en los primeros años, el desarrollo normal del cerebro puede verse afectado, lo que hace más difícil el desarrollo de estas habilidades de orden superior.

10 Wasserman, E y Ann, C. (2007)

Consecuencias sobre la conducta

Evitar que se repitan los incidentes motivados por el odio se convierte en una obsesión para las víctimas, quienes con frecuencia se dedicarán a construir sus propias redes de seguridad. La construcción de estas redes de seguridad puede tejerse con distintos hilos:

- ✓ Limitación de su círculo social. Reevaluación constante del su entorno más inmediato, evitando determinados espacios y sometiendo a las personas a un gran escrutinio antes de establecer relaciones, lo que favorece la limitación de su círculo social. Algunas víctimas llegan a desarrollar el llamado “síndrome del niño invisible” e intentan pasar desapercibidos en todas las situaciones sociales. La merma de las redes sociales junto, posiblemente, la limitada red familiar y de iguales tiene el efecto negativo sobre las víctimas de ver minorada la posibilidad de apoyo. También es posible que sus valores culturales dificulten la búsqueda de apoyo externo.
- ✓ Algunas víctimas intentan cambiar su apariencia para evitar ser identificados. En ocasiones, rechazan simbólicamente su identidad, por ejemplo, negándose a hablar o aprender el idioma de sus familias.
- ✓ Además, las experiencias de las víctimas de delitos de odio se repiten y perpetúan por tener que regresar o residir en la proximidad de los lugares donde ocurrieron los incidentes motivados por el odio (colegio). La libre circulación por la escuela, la participación o el disfrute de actividades culturales y deportivas se ven como prohibidas en su vida cotidiana. Esta victimización se puede prolongar también con la difusión, a través de las redes sociales y de las nuevas tecnologías, de las agresiones que han sufrido.

5

- ✓ Para intentar congraciarse con sus agresores, pueden asumir el rol de víctimas y colocarse a sí mismos en situación de burla y escarnio, desarrollando conductas que favorecen la mofa de los demás.
- ✓ Cambiar sus hábitos y retrasar su entrada en el colegio, merodeando por los alrededores de la escuela para evitar encontrarse con sus compañeros, demoran el regreso a casa, evitar el recreo, etc.
- ✓ Cuando los ataques se producen en entornos inevitables (como el colegio) y la respuesta a la denuncia no es la deseada, se generan sentimientos de hostilidad hacia la autoridad responsable (profesores, escuela). Los alumnos/as cambiarán su comportamiento o se prepararán personalmente para un nuevo ataque, vigilando hasta los reflejos en los cristales del aula. La alerta constante influye en una persona en todos los niveles: psicológico, emocional, física, y con respecto a la visión del mundo de uno.
- ✓ Para protegerse a sí mismos pueden comenzar a desarrollar conductas agresivas y buscar represalias.
- ✓ Irritabilidad, ataques de ira, explosiones de llantos, gritos o quejas.
- ✓ Alteraciones del sueño, de las conductas de ingesta de alimentos y abuso de drogas y sustancias químicas
- ✓ Comportamiento desestructurado o agitado, comportamientos temerarios; excesiva sensibilidad ante el rechazo y el fracaso
- ✓ Negativa a mantener conversaciones sobre el suceso y eludir actividades, situaciones o personas que puedan hacer aflorar recuerdos sobre él. En el caso de la escuela pueden ser el patio de recreo, baños, aulas o al lugar donde ha percibido la situación traumática.
- ✓ Hipervigilancia y respuestas exageradas de sobresalto.

- ✓ Quejas de problemas físicos vagos, no específicos (dolores de cabeza, dolores de estómago)¹¹.
- ✓ Rendimiento académico se ve muy perjudicado. Dificultades para concentrarse o ejecutar tareas.
- ✓ Incrementa su absentismo y el riesgo de abandono escolar.
- ✓ Conducta suicida.

5.2.2. Las otras víctimas: impacto sobre las familias y la comunidad

Con frecuencia, las víctimas de incidentes de odio pertenecen a grupos de personas ya estigmatizados en la comunidad. El impacto de cada incidente se propaga como efecto dominó en sus familias extensas, círculo de amigos, conocidos, compañeros de trabajo, e incluso otros grupos minoritarios¹².

Las agresiones verbales y amenazas que reciben las víctimas pueden afectar a las familias y a los otros significativos de forma indirecta, a través de las actitudes de las víctimas. De acuerdo con algunos estudios, los incidentes de odio, por lo general, no se discuten abiertamente ni entre la propia comunidad, ni siquiera dentro de las familias. A pesar de la necesidad de apoyo y seguridad es frecuente que las víctimas se esfuercen por mantener los problemas en sí mismos y no los trasladen a su entorno familiar. Esto, a su vez, reduce la capacidad de disfrutar de la vida plenamente y bloquea los sentimientos de tranquilidad

¹¹ Cash, R. (2004).

¹² http://cilvektiesibas.org.lv/site/attachments/30/01/2012/Naida_noziegums_ENG_cietusajiem_Internetam.pdf

5

y alegría. El silenciamiento de las experiencias sufridas impide la apertura y la libertad de comunicación entre los miembros de la familia por lo que, a veces, termina perjudicando la confianza mutua y la intimidad entre padres, madres e hijos.

La preocupación por la forma en que sus hijos sean tratados o sean testigos del odio hacia sus familiares y pares puede convertirse en desconfianza hacia el país y sus instituciones si se muestra incapaz de garantizar su seguridad.

La importancia de la respuesta positiva de las instituciones determinará el grado de confianza de las minorías, reducirá tensiones sociales y la fragmentación de la sociedad. **Un fuerte liderazgo anti-acoso en las escuelas y la aplicación de la ley son los medios principales que se necesitan para mejorar la situación y detener el odio en los centros educativos.**



6

CÓMO ACTUAR ANTE LA DISCRIMINACIÓN Y LOS INCIDENTES MOTIVADOS POR EL ODIO: EL PAPEL DE LA ESCUELA

- 6.1. Factores de riesgo y protección en la escuela
- 6.2. La identificación de conductas discriminatorias en la escuela
 - 6.2.1. *El problema de la invisibilidad: por qué no se denuncia la discriminación*
 - 6.2.2. *Buscando indicios que alerten de la existencia de discriminación*
 - 6.2.3. *Del racismo y la xenofobia a los sesgos inconscientes*
- 6.3. La identificación de incidentes motivados por el odio en la escuela
 - 6.3.1. *La ley del silencio: por qué no se denuncian los incidentes de odio*
 - 6.3.2. *Buscando indicadores que alerten de la existencia de incidentes motivados por el odio*
- 6.4. Actuaciones recomendadas ante la existencia de incidentes de odio en la escuela
 - 6.4.1. *Pautas de intervención para el personal educativo*
 - 6.4.2. *Actuaciones con las víctimas de incidentes de odio*
 - 6.4.3. *Estrategias para acabar con los testigos pasivos*
 - 6.4.4. *Entrevistas con los padres/tutores*
 - 6.4.5. *Actuaciones recomendadas con los agresores*

6. CÓMO ACTUAR ANTE LA DISCRIMINACIÓN Y LOS INCIDENTES MOTIVADOS POR EL ODO: EL PAPEL DE LA ESCUELA

Como vimos en el capítulo anterior, las víctimas de odio y discriminación en la escuela pueden sufrir sus efectos a lo largo de toda la vida. Además, el impacto de las conductas racistas y xenófobas se extiende a toda la comunidad. Una respuesta inadecuada o inexistente por parte del centro educativo puede agravar la situación, intensificando la victimización y el sufrimiento y favoreciendo el desarrollo de un clima de impunidad en el que estos incidentes se incrementen.

En este capítulo ofrecemos claves para el reconocimiento de los incidentes racistas y xenófobos y estrategias para favorecer la implicación de toda la comunidad escolar en su erradicación a través de su identificación y actuaciones eficaces con víctimas, testigos y agresores.

6.1. Factores de riesgo y protección en la escuela

El efecto de la discriminación y los incidentes de odio sobre los niños o adolescentes evolucionarán de formas diversas, influenciados por distintos factores clave:

- ▶ La gravedad del incidente
- ▶ La presencia de factores de riesgo
- ▶ La presencia de factores de protección
- ▶ La capacidad de resiliencia de la víctima

Su presencia y/o ausencia pueden ayudarnos a evaluar el riesgo y la capacidad de los niños y los jóvenes para hacer frente a las experiencias de odio y para recuperarse del trauma¹.

La gravedad del incidente y los factores de riesgo incrementan la vulnerabilidad a la victimización. Entre ellos se encuentran factores tales como un entorno familiar caótico, problemas en la escuela, carencia de un grupo de amistad, presencia un sistema de valores prejuicioso y estereotipado en la comunidad.

Los factores de protección se refieren a los niveles de apoyo que tienen disponibles las víctimas y que pueden incluir factores como un vínculo positivo cercano con algún miembro de la familia, estar involucrados en actividades de ocio y deportivas y/o ser parte de una comunidad solidaria.

¹ <https://www.victimsupport.org.uk/help-victims/help-young-victims/what-we-can-do>

6

La resiliencia se refiere a la capacidad de hacer frente a este incidente y otros desafíos, saliendo fortalecido de la experiencia². La resiliencia se diferencia de la recuperación en la medida que no es coincidente en el tiempo. Las personas resilientes son capaces de vivir el episodio traumático manteniendo un equilibrio estable y sin que se vea afectado su rendimiento. Si bien es cierto que este crecimiento no implica necesariamente que la persona no sufra estrés, lo característico es que las personas resilientes incrementen, a través de la experiencia traumática, la confianza en sus propias capacidades, que fortalezcan sus relaciones personales y redefinan su filosofía de vida. Los pilares de la resiliencia incluyen una alta autoestima, aspiraciones para el futuro y experiencias previas de éxito y el logro. Enseñar a resolver problemas, a ser positivo, crear redes de apoyo, fomentar la autoestima y a tener perspectiva son formas de incrementar la resiliencia del alumnado.

Tal y como decíamos en el capítulo anterior, la identidad social juega un papel determinante en el bienestar, la motivación y el rendimiento. La pertenencia a un centro escolar que señale a toda la comunidad los aspectos positivos de la identidad de las culturas y etnias minoritarias, favorecerá la protección de la identidad social y de la identidad personal de sus miembros. Esta protección no sólo generará una mejora en el bienestar de las alumnas y alumnos sino que también puede aumentar la motivación y el desempeño de los miembros del grupo de bajo estatus. Pertenecer a un grupo cuya identidad es respetada y apoyada por otros en su entorno, sobre todo por las personas importantes en la escuela, generará una marcada mejora en su bienestar, motivación y rendimiento y una identificación más fuerte con la sociedad en su conjunto. El alumnado que percibe

formar parte de un centro educativo solidario en el que se está respetando su identidad, será más propenso a aspirar al éxito en la participación en la sociedad, independientemente de la retroalimentación negativa que a veces puedan recibir. Además, un ambiente que valora a los miembros de su grupo de identidad y se mantienen expectativas altas sobre sus resultados no sólo mejorará el desempeño de los alumnos y alumnas en las dimensiones anteriores, sino que ayudará a otros miembros de la comunidad -más allá del centro educativo- a alcanzar el mismo éxito.

El apoyo a las víctimas tiene como objetivo trabajar con los niños y los jóvenes, para reducir el riesgo y aumentar los factores de protección y resiliencia. **La forma en que reaccione la escuela ante los incidentes de odio y su riesgo determinará si se constituye en un factor de riesgo o protección.** Una escuela comprometida, con un protocolo de actuación ante el acoso, que incluya el desarrollo de paquetes formativos en actividades positivas y desarrollo de habilidades, el establecimiento de planes de apoyo de compañeros y el establecimiento de pautas de relación con un educador que atienda a la víctima y su familia forman, sin duda, parte de los factores de protección con que cuentan las víctimas.

2 Vera, B., Carbelo, B. y Vecina; M.L. (2006).

6

La escuela como factor de protección:

Desarrollar en la escuela un ambiente afectuoso, de apoyo, para niños, padres, madres y maestros.

Una escuela inclusiva, de y para todos: asegurarse de que todos los niños y sus madres y padres se sientan bienvenidos en la escuela.

Asegurar que el contenido formativo impartido subraya aspectos positivos de la identidad social de todos los miembros del centro educativo.

Mantener las mismas expectativas de desempeño y exigencia de resultados para todo el alumnado, con independencia de su adscripción racial o étnica.

Prevenir toda forma de intimidación entre niños, como política de la escuela que se pone en práctica energicamente. Nunca minimizar las agresiones.

Dotar a los alumnos y alumnas de estrategias y habilidades para resolver conflictos.

Establecer una normativa clara, garantizar que se conocen las reglas, hacerlas públicas y ponerlas en práctica en forma justa y consistente.

Establecer planes anti- violencia y de prevención del suicidio e implementarlos.

Tener planes específicos para lidiar con los medios de comunicación, los padres, los maestros y los estudiantes en el período posterior al suicidio y a los episodios de violencia escolar.

Romper el silencio: dejando en claro que es deber de todos los estudiantes reportar cualquier amenaza de violencia o suicidio a un adulto responsable.

Asegurarse de que por lo menos un educador/a tome interés en cada estudiante y particularmente en aquellos que formen parte de grupos minoritarios.

Facilitar la comunicación y colaboración entre las familias y la escuela. Es preferible evitar que las madres y padres de los niños involucrados se pongan en contacto directamente. Es mejor que los docentes actúen como intermediarios.

Capacitar a maestros y madres/padres/tutores para reconocer factores de riesgo y señales de peligro.

Capacitar a maestros y padres para realizar intervenciones apropiadas para los estudiantes que se sospechen estén siendo víctimas del odio.

Establecer un sistema de apoyo de los compañeros.

Utilizar los conocimientos de profesionales de salud mental en las escuelas (psicólogos escolares, trabajadores sociales de las escuelas y consejeros escolares) para planificar la prevención e intervención, así como para capacitar a otros.

6

6.2. La identificación de conductas discriminatorias en la escuela

6.2.1. El problema de la invisibilidad: por qué no se denuncia la discriminación

Tal y como se vio en el marco teórico, la discriminación adopta múltiples formas y no siempre es fácilmente identificable, por ejemplo, por ser indirecta y actuar bajo una apariencia de neutralidad. Además, en ocasiones, la discriminación se presenta de forma sutil, en forma de conductas incívicas³, tales como no nombrar a un alumno/a cuando se están reconociendo los méritos de grupo, que los compañeros ignoren a otro y lo dejen de hablar o como no proporcionar el soporte necesario para realizar las tareas.

Aunque las conductas incívicas pueden ser genéricas, son las específicas, las que afectan al alumnado por su origen racial, étnico, cultural o religioso, a las que vamos a referirnos. Esta forma de trato desigual puede ser lateral -entre compañeros-, o “de arriba abajo” -de un profesor/a o figura con autoridad hacia un alumno/a-. Este último caso es el que se denuncia con mayor dificultad y el que suele conllevar, cuando se hace, una reacción contraria por parte de todo el entorno escolar hacia la víctima. La denuncia de la conducta inapropiada “de arriba abajo” es vista por los miembros de la escuela como un cuestionamiento de la autoridad y de las normas, lo que genera un mayor aislamiento y pérdida de apoyo social de las víctimas.

Dos son las características de las llamadas conductas incívicas: su baja intensidad y su ambigüedad. Resulta difícil identificarlas y, en cualquier caso, mostrar su voluntariedad. Y en caso de ser denunciadas, el instigador puede alegar hipersensibilidad de la víctima, descuido o presión temporal, entre otros. Para un observador, por tanto, resulta difícil calificar tales conductas como discriminatorias, pero también para la víctima. La ambigüedad y baja intensidad hace que resulte sencillo que se produzca discriminación al mismo tiempo que se mantiene una imagen no prejuiciosa de sí mismo y de otros.

Calificados como relativamente insignificantes, estos actos discriminatorios tienen capacidad de iniciar una espiral de actos inapropiados -incluso agresivos- y ser emulados por el resto de compañeros y el profesorado. La exposición a conductas discriminatorias constantes, más allá de su injusticia implícita, tiene efectos devastadores sobre el alumnado, como vimos anteriormente, incluido el de normalizar las situaciones discriminatorias e incapacitarlos para su reconocimiento.

6.2.2. Buscando indicios que alerten de la existencia de discriminación

La observación de las relaciones entre iguales y, también, del papel que el personal del centro educativo da al alumnado proveniente de minorías étnicas o culturales puede darnos indicios de la existencia de discriminación en las aulas o de la existencia de incidentes motivados por el odio.

3 Andersson y Pearson (1999).

6

Son indicios de conductas discriminatorias:

Ser excluido de las conversaciones. Los compañeros y/o docentes no le hablan. Durante las clases o durante los recreos el alumno/a no participa de las conversaciones con los demás, nadie se dirige a él o ella y no recibe las mismas preguntas que los demás.

Ser ignorado. Las intervenciones del alumno/a perteneciente a una minoría son ignoradas. Los compañeros y/o el personal del centro educativo actúan como si no hubiese dicho nada, como si no hubiese manifestado su deseo de intervenir o cómo si no estuviese presente.

Ser rechazado. Los alumnos/as son rechazados abiertamente de la participación en las actividades que se desarrollan en el centro. Es posible que el alumnado perteneciente a minorías forme un grupo que permanece aislado del resto.

Ser siempre el último. El alumno/a perteneciente a una minoría étnica o cultural es siempre elegido en último en los juegos o trabajos de equipo por el resto de compañeros y docentes.

Ser siempre el primero. El alumno/a puede ser estigmatizado y ser considerado siempre el primer sospechoso de conductas incívicas en la escuela, del mal comportamiento en el aula o de causar desórdenes durante el recreo, las actividades deportivas, en el comedor, etc.

Ser nombrado por su pertenencia a un grupo minoritario. El personal del centro o sus iguales se refieren al alumno/a con un mote que alude a su origen étnico o cultural.

Ser tratado de forma incívica. El alumnado perteneciente a minorías es gritado, acallado o sancionado por incidentes leves y con una frecuencia mayor que el resto.

Sufrir un mayor nivel de exigencia al ser evaluado para superar las materias y pasar de curso. Esta exigencia, paradójicamente, puede ser el resultado de las bajas expectativas sobre la capacidad y el rendimiento del alumno/a, al que se va a exigir, por tanto, demostrar todas ellas.

6.2.3. Del racismo y la xenofobia a los sesgos inconscientes

La discriminación en la escuela puede ser el resultado de una acción coherente con un sistema de prejuicios y estereotipos bien consolidado y reconocidos por el instigador: actitudes racistas y xenófobas que pueden tomar formas sutiles o mani-fiestas y que es posible medir a través de instrumentos y cuestionarios. No obstante, en otras ocasiones, los motivos de la discriminación están ocultos para quien la realiza, que actúa con el convencimiento de estar obrando de una forma racional y no prejuiciosa. Nos vamos a referir aquí a dos fenómenos -los sesgos inconscientes y el efecto de los estereotipos no compartidos- que pueden estar afectando a la valoración que compañeros y profesorado hacen de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y culturales y a la forma en que los tratan.

El comportamiento social, a pesar de la creencia mayoritaria, no está regulado exclusivamente por la razón. Existen sesgos inconscientes que determinan que mostremos preferencias en nuestra conducta, a pesar de que defendamos la igualdad de trato y no discriminación. Los sesgos cognitivos son una estrategia vinculada con la inteligencia que nos ayuda a tomar decisiones de forma rápida e intuitiva, sin analizar toda la información disponible y que pueden, de forma inconsciente, abrir la puerta a la discriminación. La Universidad de Harvard ha desarrollado un proyecto denominado Test de Asociación implícita que, a través de una plataforma online en castellano⁴, permite conocer las preferencias implícitas del respondiente y valorar los resultados en relación con diversas poblaciones. Las preferencias inconscientes, por su naturaleza, no se pueden con-

4 <https://implicit.harvard.edu/implicit/spain/takeatest.html>

6

trolar. Incrementar el conocimiento de las actitudes implícitas propias no genera, por sí sólo, una reducción de los sesgos y discriminaciones, pero sí nos advierte de la necesidad de desarrollar estrategias que limiten su impacto. En relación con el control de las actitudes implícitas, sería necesario:

Sensibilizarse sobre la existencia de sesgos inconscientes y su impacto en el alumnado.

Generar una cultura de inclusión.

Crear las condiciones adecuadas para la toma de decisiones sobre el alumnado: cuanto mayor sea la presión temporal en el trabajo de los profesores, mayores serán los sesgos implicados. Determinar y discutir los criterios de valoración y aplicar los mismos a todos los alumnos y alumnas.

Establecer la objetividad y la equidad de tratamiento como criterios personales explícitos: programarse mentalmente ayuda a reducir el impacto de las preferencias.

Como decíamos anteriormente, los estereotipos son construcciones conscientes que categorizan, explican la realidad y, con frecuencia, la construyen. De este modo, los estereotipos, a menudo, guían la conducta manifiesta. En otras ocasiones, su impacto sobre la realidad se produce, incluso, cuando su contenido no es compartido. Esto sucede, especialmente, cuando las personas deben tomar decisiones rápidas y en las que no están en juego consecuencias relevantes para la misma. Existen, por tanto, gran cantidad de situaciones en las aulas en las que los estereotipos dominantes pueden estar determinando la conducta manifestada por el alumnado y por los docentes, compartan estos o no, el contenido de tales estereotipos. Trabajar los estereotipos en la escuela, garantizando que todas las identidades étnicas, culturales y religiosas estén asociadas a aspectos positivos y la consecución de logros para la comunidad, es la forma de combatir los efectos discriminatorios de la estereotipia.

6.3. La identificación de incidentes motivados por el odio en la escuela

6.3.1. La ley del silencio: por qué no se denuncian los incidentes de odio

Las víctimas del odio racista y xenófobo pueden serlo en un incidente aislado, aunque lo más frecuente es que éstos hechos se produzcan en un contexto de discriminación previa o se encadenen en una secuencia de actos de hostigamiento y acoso discriminatorio.

Los incidentes racistas y xenófobos pueden suceder de forma encubierta, de tal manera que el profesorado no tengan conocimiento de lo que está ocurriendo. Algunos estudios⁵ sobre acoso apuntan que más del 60% de los escolares no denunciarían ser víctimas de acoso, otros aseguran que tan sólo un 15% de los casos de hostigamiento son denunciados. Por este motivo es importante que los centros dispongan de procedimientos adecuados para denunciar los incidentes y para investigar lo que ha sucedido.

5 Sucking, A. y Temple, C (2006).



Entre los motivos por los que las víctimas no denuncian están los siguientes:

- El código no escrito sobre los chismes y las acusaciones.
- Sentimientos de confusión respecto a quién y cómo contar lo sucedido.
- Vergüenza y tristeza por lo que le está sucediendo.
- No confiar en la capacidad de los profesores/as para abordar el problema.
- Temor a las represalias y a que se intensifique el acoso
- Temor a que los compañeros le consideren un “chivato”
- Sentimientos de culpabilidad por no saber resolver el problema y creer merecer lo que está pasando.
- Asumir que forma parte de su realidad y que, por ser quien es, siempre se meterán con él.

La cultura del silencio es compartida por la mayoría de los compañeros que, de esta forma, se convierten en participantes pasivos. Además, la probabilidad de que los observadores no denuncien se incrementa, paradójicamente, cuanto mayor sea su número, debido al proceso de “transferencia de la responsabilidad”. Del mismo modo, la probabilidad de que un testigo comunique a un adulto lo que está sucediendo disminuye si, tras haberlo hecho en alguna ocasión, las cosas parecieron no haber cambiado. Las razones que los escolares testigos dan para no denunciar son:

- Miedo a las represalias
- Considerar que no es un asunto que les atañe.
- Ser amigo de los acosadores.
- Creer que es cosa del profesorado saber y detener lo que estaba sucediendo.
- Creer que son otros alumnos/as quienes deberían hacerlo.
- Creer que es la víctima quien debe hacerlo.

Conseguir acabar con esta cultura del silencio pasa por generar una cultura de la denuncia que implica trabajar con todo el profesorado, alumnado y sus familias. La no denuncia no sólo puede tener unos efectos psicológicos devastadores sobre las víctimas y el conjunto de la comunidad escolar, sino que incrementa el riesgo del daño físico de las víctimas. Para favorecer las denuncias de los incidentes racistas y xenófobos es importante que todos conozcan qué conductas son aceptables y cuáles no, pero además deben saber cómo actuar en caso de ser testigos o conocedores de un incidente. Algunas estrategias útiles para incrementar el conocimiento de los incidentes racistas y xenófobos serían:

Establecer un canal de denuncia anónimo, a través de un buzón de denuncia o una línea telefónica.	Dar a conocer los responsables de la política anti-acoso en la figura de docentes y tutores.
Trabajar en el aula qué es el acoso, cómo detectarlo y estrategias de actuación.	Incrementar la red social de los alumnos/as vulnerables, a través de figuras como los “camaradas protectores”.
Utilizar recursos externos para incrementar el conocimiento y la gravedad de estos incidentes, como a través del Plan Director del Cuerpo Nacional de Policía.	Mostrar actuaciones claras e inmediatas cuando un adulto presencia un incidente racista o xenófobo.
Mantener una vigilancia de los espacios en los que es posible que se produzcan estos incidentes, tales como los espacios recreativos, comedores, baños, pasillos, bajo las escaleras, etc.	

6

6.3.2. Buscando indicadores que alerten de la existencia de incidentes motivados por el odio

Además de los **indicadores de discriminación**, la presencia de los siguientes indicadores son indicios de posibles conductas de odio:

Cambios en la conducta y bienestar psicológico de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales. Por supuesto, estos cambios pueden deberse a una diversidad de motivos, pero remitimos al lector al Capítulo 5 para evaluar el impacto de los incidentes de odio sobre las víctimas.
Cambios en el rendimiento escolar de un alumno/a perteneciente a minorías étnicas o culturales.
Absentismo. Llegar tarde o no acudir al centro escolar pueden ser indicios del acoso que está sufriendo el alumno/a.
Salir sólo de clase, el último o el primero.
El alumno/a prefiere trabajar sólo y no se relaciona con los compañeros.
Presencia de rumores acerca de los alumnos/as que pertenecen a minorías étnicas o culturales que generan un distanciamiento del resto del alumnado.
El alumno/a se muestra nervioso o intimidado al participar en clase. Se oyen risas y burlas cuando lo hace.
Ser objeto de burlas y bromas desagradables por su origen y/o por sus creencias culturales o religiosas. En ocasiones, estas conductas se dirigen a otras facetas, tales como su aspecto físico, su forma de vestir o ser. También pueden ser objeto de discriminaciones múltiples y recibir burlas por su orientación afectivo-sexual, su identidad sexual, sus dificultades o su discapacidad física. Las humillaciones pueden provenir de iguales, pero también de todo el personal que trabaja en el centro educativo.
Peleas y trifulcas en las se vea involucrado alumnado perteneciente a minorías.
El alumno/a vuelve a menudo del patio con golpes o marcas.
Conocimiento de la difusión a través de sistemas mensajería o de internet de fotografías y vídeos en los que alumnos/as del centro son humillados y/o agredidos.
Grafitis y pintadas en las instalaciones del centro (patio, muros, baños, encerados, pupitres) o sus alrededores con contenido racista y xenófobo. El profesorado debe estar atento al contenido de las pintadas y la simbología utilizada .

6

Alumnado con estética radical. Camisetas, tatuajes, zapatillas, cortes de pelo, insignias banderas y otros elementos de la indumentaria son utilizados para simbolizar el odio hacia las minorías al portar acrónimos, guarismos o imágenes codificadas que resultan ofensivas o representativas de ideologías radicales.

Comentarios y discursos intolerantes realizados por alumnado y docentes que refuerzan los estereotipos y prejuicios respecto a las minorías étnicas y culturales. Por ejemplo, la existencia de explicaciones basadas en rumores tales como que bajan la calidad de la enseñanza, que tienen más facilidades para acceder a los centros, a recursos y ayudas, que incrementan la delincuencia. La presencia de estereotipos en el centro pueden aludir a supuestas diferencias de apariencia, cultura y conducta; la desviación de las normas y los valores del centro, en particular, y de la sociedad, en general; a ser percibidos como una amenaza, etc.

Conocimiento de la existencia de alumnado que participa en organizaciones radicales racistas y xenófobas. En ocasiones es posible que el centro sea alertado por la policía de la presencia de alumnos/as que pertenecen a grupos radicales violentos. Especialmente cuando esta alerta se refiere a más de un alumno/a, el centro deberá extremar la vigilancia de indicadores de odio.

Resultados de las encuestas de clima que valoran la convivencia del centro y en la que los alumnos/as señalan haber sido víctimas, testigos o participantes de conductas de acoso y hostigamiento. En el Anexo 3 se proporcionan escalas para evaluar su existencia.

Aparición de pasquines, fanzines y/o propaganda racista y xenófoba en los centros o de fotografías de los centros en estos materiales editados, en ocasiones, por organizaciones políticas que exhiben un discurso de odio.

Publicidad y/o difusión de conciertos, festivales y/o música Oi! o R.A.C. Este tipo de música propaga eficazmente el discurso del odio y es una forma de incrementar los sentimientos de conexión y vinculación entre jóvenes radicales.

Publicidad y/o difusión de eventos deportivos organizados por grupos radicales violentos.

Incidentes en la comunidad. La escuela no puede, ni debe, abstraerse de la realidad del entorno en el que desarrolla su actividad. La existencia de conflictos en la comunidad en los que se ven involucrados algunos miembros pertenecientes a minorías étnicas o religiosas puede trascender en la escuela en forma de actos de hostigamiento hacia los miembros de esas minorías.

Buena práctica

VISIBILIZAR LA LUCHA CONTRA EL RACISMO Y LA XENOFobia Y CONVERTIRSE EN UN CENTRO DE REFERENCIA DE LOS VALORES DEMOCRÁTICOS

Un centro escolar concertado, radicado en Castilla y León, tras conocer la existencia de una serie de pintadas xenófobas en sus instalaciones, decidió dirigir una carta a todos los miembros de la comunidad educativa, que fue leída en las aulas y remitida a los padres y madres del alumnado.

La carta fue seguida de la inclusión, en la normativa del centro, de un artículo que prohibía “cualquier forma de expresión considerada como ofensiva hacia cualquier colectivo de personas”, incluyendo la presencia de banderas, indumentaria e insignias.

Tanto para la identificación y valoración del significado de las pintadas como para las actuaciones que se derivaron, el centro educativo contó con el asesoramiento de la Brigada de Información del CNP de la localidad.

El texto de la carta dirigida a los miembros del centro fue:

Queridos miembros de la comunidad educativa:

El pasado día 28 de abril han aparecido unas pintadas en uno de los retretes de los baños exteriores anexos al polideportivo. **El contenido de las pintadas hacía referencia a ideas contrarias a los valores democráticos y constitucionales** (fascistas, xenófobas, y anti-democráticas). Creemos que la intención de las mismas era hacer apología de ideas totalmente contrarias al compromiso democrático y de ciudadanía que debemos cuidar y proteger.

Al ser realizadas en un centro educativo y con la posibilidad de que hayan sido vistas por algunos de nuestros alumnos, queremos manifestar:

- Nuestro compromiso como educadores de proporcionar una formación integral a nuestros alumnos, de modo que no se admitan expresiones que inciten al odio o la violencia.
- Que nuestra forma de educar pretende formar personas comprometidas con la sociedad, la libertad, el respeto, y los derechos humanos.
- La colaboración estrecha que se tiene por parte del colegio con los cuerpos y fuerzas de seguridad del estado (Policía y Guardia Civil), que hace que este tipo de manifestaciones sean puestas en conocimiento de los mismos de forma inmediata a través de la pertinente denuncia.

Entendemos este incidente como algo grave, y agradecemos la colaboración de todos para que esto no vuelva a suceder

Dirección del Colegio
Asociación de Padres de Alumnos 
Claustro de profesores

6

6.4. Actuaciones recomendadas ante la existencia de incidentes de odio en la escuela

6.4.1. Pautas de intervención para el personal educativo

Cuando se está produciendo el incidente:

1. No lo ignore: es un error creer que los niños pueden resolverlo sin la actuación de un adulto.
2. Actúe de forma inmediata separando a los niños involucrados. Asegúrese que todos están a salvo y que reciben atención médica si es preciso.
3. Si hay armas, se ha producido un suceso ilícito (como extorsión o robo con uso de la fuerza) o hay amenazas de violencia por odio racista, xenófobo, homófobo, etc. avisar a la policía.
4. Actúe con calma y de forma respetuosa con todos, incluidos los testigos.
5. No intente averiguar de inmediato lo que pasó ni a decir a los niños públicamente lo que vieron.
6. No hable con todos los niños involucrados a la vez sino de forma individual.
7. No haga que los niños involucrados se disculpen o enmenden la relación de inmediato.
8. No interrogue a los niños involucrados frente a sus pares.

6.4.2. Actuaciones con las víctimas de incidentes de odio

Las actuaciones que exponemos a continuación pretenden orientar respecto al tipo de estrategias que se debe seguir con la víctima, tanto para favorecer la denuncia de los incidentes que está sufriendo como para mejorar su resiliencia y minorar los efectos negativos del odio y la discriminación continuada a corto y largo plazo.

Se recomienda:

- ▶ El centro debe garantizar que la víctima obtiene una reparación de la situación vivida.
- ▶ Se debe garantizar la protección y seguridad de la víctima de forma activa.
- ▶ La existencia de programas de ayuda entre iguales, como la de los camaradas protectores que se relata a continuación, no sólo incrementa la seguridad sino también la integración y el desarrollo de una red social satisfactoria.
- ▶ Debe brindarse al alumnado la posibilidad de participar en actividades y programas que mejoren su autoestima y autoeficacia como talleres de asertividad, talleres de inteligencia emocional, trabajo en grupo en el que pueda desarrollar activamente sus habilidades, etc.
- ▶ Brindar al alumno/a que ha sido víctima apoyo profesional específico si hiciese falta.

6

6.4.2.1. Comunicación con la víctima y testigos del incidente racista o xenófobo

Durante la entrevista con la víctima:

1. Mantén la calma y evita hacer preguntas que puedan intimidar al niño o la niña. Todo tiene un tiempo y la capacidad para responder también.

2. Confía y cree al alumno/a que te lo que te cuenta. Evita realizar preguntas que le culpabilicen como: ¿por qué no has contado antes?, ¿cómo nadie más o ha visto?, ¿por qué lo permitiste?, etc.

3. Asegúrate de que la víctima entiende que no es culpable.

4. Puedes hacer preguntas vagas para asegurarte de lo que ha querido decir o para evaluar si, por la gravedad del incidente es necesaria la intervención de otras autoridades. En este caso, ten en cuenta que no hay que presionarle para que cuente detalles de la situación vivida: esa es la tarea de los profesionales encargados de la evaluación, en las condiciones para ello.

5. Reconoce el valor de la víctima y/o el testigo por contar lo que ha sucedido.

6. Mantener una actitud respetuosa con la víctima. Agradécele la confianza, asegúrale que se va a respetar su confidencialidad y explícale, si es necesario, que deberás comunicárselo a alguien más para garantizar su seguridad. No es necesario que toda la institución se entere de lo que le ha ocurrido.

7. Activa, a la mayor brevedad posible, los protocolos anti-acoso o anti-violencia del centro. Si es necesario reportar a la familia y autoridades haz un informe escrito describiendo exactamente lo que el niño o la niña ha contado.

8. Busca atención especializada. Si crees que es un caso de urgencia y que la víctima corre un riesgo inminente, contacta con la policía y/o con los psicólogos del centro.

9. Explícale el siguiente paso a la víctima. Brinda explicaciones claras a los niños y las niñas y a sus familias. Asume que es una situación que requiere una respuesta rápida y especializada.

10. No animes a la víctima a defenderse físicamente de los agresores: podría resultar lastimada o expulsada.

Una guía para el desarrollo de la reunión con la víctima o los testigos, que recomienda cómo abordar la situación, el tipo de preguntas y apoyos que deben ofrecerse en cada fase de la entrevista y claves para evaluar el riesgo de conducta suicida es ofrecida en el Anexo 4.

6

6.4.3. Estrategias para acabar con los testigos pasivos

6.4.3.1 Los camaradas protectores

El interlocutor preferido por las víctimas de hostigamiento es, de acuerdo con las investigaciones, otro alumno/a⁶. A la hora de denunciar lo sucedido las víctimas colocan en primer lugar a un amigo, después algún miembro de la familia y por último a un docente. La elección de un colega para contar las experiencias puede facilitarse desde el centro escolar si este selecciona a un conjunto del alumnado implicado y con suficientes competencias sociales para integrar a los nuevos estudiantes y apoyar a los alumnos/as más vulnerables.

6 Diversos programas anti-acoso contemplan medidas de trabajo con pares, tales como la mediación o los camaradas protectores. Aunque recientes meta-análisis, como el realizado por Farrington y Ttofi (2009), cuestionan la eficacia de este elemento para reducir el acoso y la victimización, lo planteamos aquí como una estrategia eficaz para favorecer la socialización de los escolares pertenecientes a minorías y como un canal para favorecer el conocimiento de los incidentes.

El rol del camarada puede ser de gran utilidad en el caso en el que se produzcan incidentes racistas y xenófobos. En primer lugar, este compañero u observador, puede proporcionar una experiencia de amistad a la víctima, quien tendría en quien confiar. Simples gestos como ofrecerse a escucharle, darle consejo o invitarle a participar en juegos y actividades deportivas pueden ser de gran ayuda. Además, el rol de camarada facilitaría un modelo de conducta asertiva, un modelo de conducta social, incrementa la autoestima e, incluso la protección experimentada por la víctima.

La elección del colega protector deben realizarla los docentes, pero éste debe asumir el rol de forma voluntaria y bajo la orientación del educador. Los colegas protectores pueden variar regularmente, no necesariamente serán del mismo curso que el alumno/a que está siendo acosado y su objetivo será, siempre, brindar amistad de diferentes formas, ofrecer protección si es necesario, y ejemplificar estrategias sociales. Actividades como reunirse con el amigo protegido a la puerta del centro y acompañarlo a clase, invitarlo a jugar, aconsejarle cuando surjan problemas difíciles, compartir el tiempo del recreo, acompañarle al baño o escribirle notas y llamarle por teléfono para animarlo pueden formar parte del rol del colega protector. La selección de actividades debe estar orientada por el docente, pero los propios alumnos/as pueden enriquecer su rol con estrategias propias. La definición del rol debe realizarse en sesiones de orientación para que estos alumnos/as sean capaces de comportarse como compañeros excelentes para acoger y apoyar a sus compañeros.

6

Buena práctica

TUTORÍA ENTRE IGUALES

El Departamento de Orientación y Asesoramiento del IES Front Maritim, ha desarrollado un Programa de Tutoría entre iguales diseñada como medida preventiva contra la violencia y el acoso escolar en la enseñanza secundaria, donde los alumnos/as de 3º de ESO serán nombrados, de forma voluntaria, tutores de los alumnos/alumnas de 1º de ESO.

Por otro lado este recurso también ayudará al alumnado a resolver otros problemas o dificultades como, por ejemplo, el paso de la escuela primaria a secundaria, la adaptación a un nuevo instituto, conflictos entre iguales no relacionados con la violencia, etc.

La tutoría entre iguales tiene un carácter institucional, es decir, no trata un conjunto de acciones aisladas realizadas por los alumnos, sino que implica la creación de una cultura general por la paz y la no-violencia que afecta a toda la comunidad educativa y que requiere de la participación de todos y todas.

Objetivos generales de la tutoría entre iguales:

1. Sensibilizar a la comunidad educativa sobre los efectos de la violencia.
2. Concienciar a la comunidad educativa sobre los efectos de la violencia entre iguales e informar sobre las consecuencias personales que este fenómeno comporta.
3. Facilitar el proceso de integración de los nuevos alumnos/as de 1º de ESO.
4. Crear un referente (tutor/a) para favorecer la autoestima y disminuir la inseguridad que provocan los espacios y las situaciones desconocidas.
5. Compensar el desequilibrio de poder y fuerza propio de la violencia y el acoso desde una perspectiva preventiva y disuasoria.
6. Integrar la “tolerancia cero” como un rasgo de identidad del centro.

<http://www.noalacoso.org/TEI.pdf>

6

6.4.3.2. De participante pasivo a testigo comprometido

Los espectadores de los incidentes de odio, por más que tengan una actitud aparentemente pasiva ante las agresiones que observan, son sujetos activos de lo sucedido en la medida que alientan al/los agresores e incrementan la victimización de las víctimas. Tanto si se limitan a observar lo que sucede, como si se ríen o incitan activamente la agresión. La participación activa durante la agresión, pero también la indiferencia son percibidas por las víctimas como elementos inherentes al ataque que incrementan su vergüenza y dolor.

Es necesario que el conjunto del alumnado tome conciencia de la imposibilidad de mantenerse al margen en las agresiones que otros sufren y del posicionamiento, aunque sea inconsciente, que tienen cuando observan sin hacer nada. Los siguientes deberían ser objetivos de las actuaciones del centro escolar para sensibilizar a los testigos para que actúen y eviten el maltrato y/o lo denuncien:

- ▶ Incrementar el conocimiento sobre el acoso y su capacidad para reconocer las conductas de intimidación y maltrato de las que son testigos.
- ▶ Romper los estereotipos sobre las víctimas para favorecer el desarrollo de respuestas empáticas.
- ▶ Tomar conciencia sobre el encubrimiento del agresor al no detener la agresión.
- ▶ Concienciar de la necesidad de evitar el maltrato y el hostigamiento y/o denunciarlo. Algunas buenas razones para actuar:
- ▶ Nadie tiene derecho a maltratar a otro.
- ▶ La solidaridad con los más débiles es un principio ético.
- ▶ Ser el primero en actuar ayudará a otros a seguir el mismo camino y todos juntos tendrán más fácil detener la agresión.
- ▶ El silencio será considerado por el agresor como una muestra de aprobación de su conducta.
- ▶ El silencio será para la víctima como un golpe más.
- ▶ La amistad no puede basarse en el temor.
- ▶ Sólo hay un momento para luchar contra la injusticia: ahora. Si no lo haces ahora, crecerás tolerándola.
- ▶ El agresor necesita ayuda para dejar de ser agresivo con lo que no le gusta
- ▶ No es necesario pelearse para evitar la agresión, basta con avisar a un adulto
- ▶ Ayudar a la víctima te hará sentirte mejor.

6

6.4.4. Entrevistas con los padres/tutores

La colaboración y el compromiso de los responsables del alumnado implicado en los incidentes de odio es una pieza clave y necesaria para su erradicación y para el restablecimiento de la igualdad de trato y el respeto a la dignidad en el centro. Además, es deseable que el centro actúe como mediador entre las familias y evitar, en la medida de lo posible, que las familias de agresores y agredidos interactúen sin la colaboración de este, especialmente en los primeros momentos. A la hora de hablar con los padres es necesario:

- ▶ Desarrollar la entrevista en un ambiente tranquilo y empático.
- ▶ Asegurar que el centro y las familias tienen el mismo objetivo, por lo que se solicita su implicación y compromiso con el caso.
- ▶ Centrarse en las conductas y no en los alumnos/as.
- ▶ Valorar los esfuerzos de la familia, tanto para asistir a la entrevista como en su compromiso con las acciones emprendidas por el centro.
- ▶ Transmitir confianza en que las cosas van a mejorar.

En algunas ocasiones serán las madres y/o padres de las víctimas quienes nos informen de las agresiones racistas o xenófobas que están sufriendo sus hijos. En otras deberá ser el docente quien informe a los padres de víctima. En el caso de los agresores suele ser más difícil que los responsables de los menores tengan constancia de lo sucedido, aunque en ocasiones sí cuentan con la versión de los niños. En caso de conocer la situación a través de los padres, es aconsejable:

- ▶ Aceptar el clima emocional de la situación en silencio, escuchándose y mostrándose empático.
- ▶ Respetar la versión de los padres/tutores y evitar ofrecer soluciones simplistas, sin conocer todos los detalles, o hacer comentarios.
- ▶ Garantizar a los padres/tutores que la cuestión va a ser investigada de forma inmediata y que se va a activar el protocolo anti-acoso.
- ▶ Concertar una entrevista de seguimiento con los padres/tutores.
- ▶ Informar a los padres de los mecanismos de actuación de los que dispone el centro.
- ▶ Acordar con los padres/tutores los pasos a seguir.
- ▶ Levantar un acta de la reunión y leérsela a los padres/tutores.
- ▶ Activar, tras la reunión, el protocolo e informar de forma inmediata al equipo responsable o a la dirección.

6

En caso de que sea a los padres/tutores a quienes se va a informar de la situación:

- ▶ Probablemente acudan con cierto nerviosismo o incomodidad, recíbalos y dede tiempo para que se encuentren a gusto. Agradézcales su presencia, en muchos casos habrán tenido que hacer esfuerzos para poder asistir.
- ▶ Aclare con ellos el motivo de la reunión, que siempre va a ser dar apoyo y desarrollar estrategias para la mejora del alumno/a.
- ▶ Informe de la situación desde la perspectiva de la escuela respecto a las conductas de los alumnos/as.
- ▶ Informe de la posición del centro y de la tolerancia cero hacia las conductas de odio y discriminación.
- ▶ Muestre empatía hacia los padres/tutores, lo sean de la víctima o del agresor. Evite juzgar a las familias.
- ▶ Escuche a los padres y sea respetuoso con sus sentimientos.
- ▶ Pregunte si tenían conocimiento de lo sucedido. Si no es así, invíteles a que pregunten a los menores para contrastar la información.
- ▶ Pregúnteles que piensan y sienten acerca de los hechos para conocer su sistema de creencias y valorar su compromiso con las actuaciones del centro.
- ▶ Comente las estrategias que el centro haya establecido y los pasos que vayan a implementarse.
- ▶ Ofrezca información sobre los programas del centro destinados a los menores implicados en incidentes de odio, sean víctimas o agresores, para ayudarles a superar la situación y minimizar sus efectos.
- ▶ Facilite información, si es demandada, sobre otras instituciones que pueden aportar apoyo profesional.
- ▶ Si está disponible, ofrezca a los padres algunas guías sobre cómo abordar el problema con sus hijos. Desanime que se pongan en contacto con los otros padres/tutores implicados. Otras respuestas que deberían evitar los padres son: minimizar los sentimientos de los niños en relación con el incidente, animarlos a hacerles frente, aconsejar que ignoren o eviten a los acosadores, animarles a huir o aconsejarles que permanezcan siempre junto con amigos. Todas estas estrategias pueden fracasar.
- ▶ Levante un acta y léasela a los padres/tutores.
- ▶ Acuerde una reunión de seguimiento.

6

6.4.5. Actuaciones recomendadas con los agresores

El reconocimiento y la conciencia que tenga la escuela de los problemas de odio y discriminación que haya en su seno, no sólo va a ser determinante para la protección de las víctimas, sino que puede jugar un papel esencial en la evolución como adultos de los agresores e incluso, en la erradicación de los viveros de racismo y xenofobia en la sociedad evitando los procesos de radicalización de los agresores.

Se recomienda:

- ▶ Hacer partícipe al alumnado de las medidas que el centro va a adoptar y de la voluntad de evitar que casos así se repitan en el futuro.
- ▶ Todas las medidas deben estar orientadas hacia la asunción de responsabilidad de las propias acciones y, por tanto, deben ser educativas y estar proporcionadas
- ▶ Además de las medidas sancionadoras y reparadoras previstas, es aconsejable incluir otras de carácter preventivo que mejoren las actitudes y habilidades de los alumnos/as agresores. Entre las mismas pueden incluirse:
 - ▶ Talleres para el desarrollo de habilidades sociales y de empatía.
 - ▶ Talleres de control emocional y de la ira.
 - ▶ Desarrollo de actividades de trabajo cooperativo en el centro y/o comunidad que fomenten el establecimiento de lazos con personas diferentes.
 - ▶ Programas de des-radicalización.

6.4.5.1. Prevenir la radicalización de los agresores

Con frecuencia, las conductas de acoso y hostigamiento son consideradas problemas conductuales aislados pero, en ocasiones, son manifestaciones del proceso de radicalización que sufren los alumnos/as que se vinculan con grupos o bandas violentas. Actuar de forma temprana ante estas situaciones ha mostrado ser la forma más esperanzadora de salida del proceso de radicalización.

Diversos estudios realizados en Europa⁷ han puesto de manifiesto que la vinculación de jóvenes con grupos violentos radicales raramente tiene, en su inicio, un motivo ideológico, y que las razones por las que se unen están relacionadas con la búsqueda de protección frente a personas diferentes, con la adquisición de un círculo de amigos, con escapar de problemas en el entorno familiar o con la necesidad de emociones excitantes. Es posible, por tanto, que sin llegar a haber consolidado una ideología extremista, algunos alumnos/as participen en actividades organizadas por grupos radicales, ostenten símbolos de carácter intolerante y hagan manifestaciones racistas y xenófobas en la escuela y a través de internet e, incluso, participen en incidentes motivados por el odio.

Cuanto más tiempo pasen involucrados los jóvenes con estos grupos más difícil es garantizar su salida de los mismos. La permanencia no sólo implica el mantenimiento de la amistad, identidad y seguridad conseguidas, sino que significa el desarrollo de una motivación ideológica. El adoctrinamiento progresivo, junto con el incremento de la cohesión del grupo -ge-

⁷ Bjorgo, T. (1997).

6

nerado a través de la historia exitosa de enfrentamientos con otros, la atención mediática recibida, etc.- y la dificultad para mantener relaciones armoniosas con el entorno generan un aislamiento progresivo, un mayor estigma -al ser reconocido como perteneciente al grupo radical- y mayores dificultades para desvincularse.

En Europa existen diversas iniciativas⁸ -públicas y civiles- que promueven la salida de los jóvenes radicalizados de los grupos violentos. Una conclusión común a todos ellos es la complejidad de las medidas que deben adoptarse. Más allá de las medidas represivas, se destaca el papel que juegan las diversas instituciones sociales en el tejido de una red preventiva. La escuela, por ejemplo, a través de la utilización de metodologías docentes y contenidos formativos que fomenten la tolerancia y estén en conexión con una sociedad democrática. Pero, además, el centro educativo puede actuar sobre los jóvenes simpatizantes y los recién incorporados a los grupos radicales violentos a través de estrategias que favorezcan la motivación para salir y el desenganche.

El objetivo fundamental en el caso de los simpatizantes y seguidores de los grupos radicales violentos sería evitar que llegasen a formar parte del núcleo duro de la organización y realizaran actividades de captación de otros alumnos/as. Para ello, los programas europeos conocidos insisten en la necesidad de mostrarles el aislamiento progresivo en que resultaría su radicalización, haciendo énfasis en los aspectos negativos del grupo extremista y en las desventajas de formar parte del mismo. Los orientadores, profesores y tutores pueden guiar charlas en las que se ayude al alumno/a a tomar conciencia del camino

que está emprendiendo. Por otra parte, la desvinculación de un grupo radical violento puede significar para el alumno/a sentimientos de soledad, inseguridad, depresión, culpa y vergüenza. El centro debe estar atento a estas consecuencias ofreciendo el apoyo psicológico disponible así como proporcionando un entorno y actividades alternativas al alumno/a para promover su estabilización.

6.4.5.2. Los procesos de radicalización de los jóvenes en movimientos racistas y xenófobos

El proceso de radicalización supone el desarrollo y adopción de actitudes políticas y modos de conducta que divergen sustancialmente de los establecidos de forma legítima por las instituciones políticas, sociales, culturales, religiosas, etc. En sí mismo, no tiene porqué ser un proceso negativo, pero lo es cuando invita o conduce al uso de la violencia para defender su causa.

No existe un único proceso de radicalización, sino uno para cada individuo, pero es posible apuntar elementos comunes en la integración y, también, establecer algunas correlaciones entre las experiencias vividas por los jóvenes y la probabilidad de finalizar involucrado en el proceso.

Con frecuencia, los jóvenes que se vinculan con grupos radicales violentos lo hacen de la mano de algún familiar o amigo, especialmente adolescentes o jóvenes adultos, pero también a través de la maquinaria de reclutamiento de los grupos racistas y xenófobos, a través de internet, de la celebración de eventos sociales, festivales y conciertos, la creación de videojuegos o, simplemente, la manipulación de las tensiones sociales existentes.

⁸ Demant, T., Wagenaar, W. y Van Donselaar, J. (2009).

6

Los grupos radicales violentos son muy activos en internet, donde seleccionan cuidadosamente que artículos e historias exponer para añadir credibilidad a sus reclamaciones y quejas sobre la amenaza que sufre la cultura blanca. Además, facilitan la interacción on-line o a través de foros de discusión en los que se refuerza el mensaje y la conformidad del grupo. Aunque la red, permite crear diferentes niveles de acceso a los contenidos, según el grado de compromiso de sus miembros es cierto que es poco frecuente que estas páginas enganchen a aquellos que no están inicialmente interesados. Su objetivo es reforzar las creencias existentes y favorecer encuentros con otros.

La celebración de eventos sociales a los que pueden acudir los militantes con sus amigos actúa como una especie de jornada de “puertas abiertas” en la que se hace alarde de la camaradería y apoyo social que tienen los miembros del grupo. Las reuniones pueden ser justificadas con motivos diversos, tales como la celebración de encuentros deportivos o actos para captar fondos para determinados grupos sociales necesitados -y que manifiestan están siendo perjudicados por la presencia de extranjeros, por la venta de drogas asociada a una determinada etnia, etc.-. Estas mismas experiencias pueden recrearse con los encuentros regulares y rutinarios en determinados espacios, como un parque, en el que los jóvenes saben que siempre encontrarán a otros con quienes ocupar su tiempo. Hay ocasiones en las que estas reuniones se producen para celebrar conciertos o festivales musicales⁹ que, como se ha dicho anteriormente, constituyen una

estrategia de propagación del odio y que generan una gran exaltación emocional, especialmente si la experiencia se acompaña del consumo de alcohol u otras drogas.

Al igual que la música, los videojuegos de creación propia son una plataforma exitosa para la propagación del odio a través de sus mensajes y del ataque a personas de culturas diversas, quienes aparecen, normalmente, de forma estereotipada y deshumanizada. El juego no sólo expone a los jugadores al mensaje del odio sino que, al recompensar las conductas violentas hacia grupos enemigos definidos así por su origen étnico, religioso o cualquier otra marca de identidad, desensibilizan y promueven la práctica de violencia real contra los mismos objetivos.

La manipulación de las tensiones sociales existentes para aprovechar las experiencias de miedo, enfado o desconfianza es otra estrategia común. Crear incidentes falsos entre grupos que conviven y ofrecer defensa y apoyo a uno de ellos es una forma de comenzar el reclutamiento utilizando estrategias psicológicas de reciprocidad y compromiso encubierto.

La susceptibilidad individual de ser reclutados es mayor cuando los alumnos/as sufren sentimientos de alienación, de agravio, baja autoestima o buscan un sentido de identidad, tienen necesidades de protección, filiación o revancha. Los grupos radicales violentos pueden proporcionar un sentido de pertenencia y oportunidad de sentirse a salvo a aquellos que se sienten rechazados, a quienes creen que no encajan en ningún sitio o que han sido injustamente tratados o que han sido víctimas de abusos. Además, el grupo proporciona una “causa” por la que luchar y ofrecen un sentido al futuro y a la vida en lucha contra quienes son definidos como “ellos”. La falta de integración en actividades sociales positivas en el entorno familiar o escolar supone también un factor de riesgo para los jóvenes.

9 La difusión de la Música Oi! y la música R.A.C. (Rock Against Communism) es delictiva dado que, como señala el Tribunal Supremo en STS 372/2011, sus letras se caracterizan “por incluir referencias a las ideologías nacionalsocialista, fascista y racista con explícita incitación a la violencia frente a los inmigrantes o a los judíos”, además de otros colectivos como los homosexuales o las personas discapacitadas.

6

Los grupos radicales violentos tienen una serie de expectativas sobre sus miembros referidas a la adopción de su ideología, la aceptación de las normas y la dedicación de tiempo y energía a las actividades organizadas. La exposición a la ideología se produce de forma paulatina pero la exigencia de lealtad es un prerequisite que se demanda desde el inicio de forma constante. La conformidad y la obediencia se logran a través de técnicas específicas que generan una nueva identidad social en los miembros. La crítica es sancionada a través de castigos y agresiones, el jefe del grupo es quien define la ideología y las normas, las cuales no pueden ser cuestionadas. La aversión hacia todo lo ajeno al grupo, incluidos medios y familia, a quienes se acusa de formar parte de una conspiración contra el grupo y da un sentido a la lucha que desarrollan, termina promoviendo una hostilidad que, paulatinamente, aleja a los jóvenes de sus entornos y familias.

El proceso de radicalización se produce, así, de forma acumulativa y no como resultado de un único incidente. Son indicadores de la radicalización de los jóvenes:

- ▶ Cambios en creencias y en la visión del mundo que se manifiesta en un incremento de conflictos con quienes no comparten su ideología.
- ▶ Cambios en la identidad. El grupo racista y xenófobo pasa a convertirse en el grupo de identidad dominante en detrimento de otros como la familia o grupos de apoyo.
- ▶ Cambios en la conducta que pueden manifestarse en el abandono de las actividades escolares, la desconexión con amigos y familia y/o un incremento en el interés por música y videojuegos.
- ▶ Cambios en el uso de internet, no sólo cuantitativos sino acompañados de un mayor secretismo respecto a las páginas visitadas y descargas realizadas.

- ▶ Incremento de la orientación hacia conductas delictivas. Los actos delictivos se normalizan y son considerados justificables o necesarios para la defensa de los propios valores.
- ▶ Cambios en la apariencia. Aunque con mayor frecuencia procuran que su aspecto no los delate como miembros del grupo, en ocasiones se rapan la cabeza, lucen tatuajes, símbolos, ropas y calzado que simbolizan sus creencias.

Las razones para abandonar la radicalización también son diferentes para cada individuo, si es que llegan a producirse¹⁰. La desilusión al comprobar que el grupo no es todo lo que afirma ser por ejemplo, por la existencia de conflictos internos o con otros grupos de ideología similar; o entre los valores defendidos y la conducta real; relativas al consumo de alcohol o drogas; el cansancio de una vida dominada por el odio y la ira, cambios en la perspectiva personal derivada de grandes acontecimientos vitales o de la acumulación de pequeños eventos cotidianos, todo ello puede generar el deseo de abandono. Sin embargo, el abandono es también un proceso que puede durar semanas o años, incluir recaídas y que necesita superar las pérdidas que lo acompañan. Carecer de una red social, de una identidad, los problemas para ser aceptado o ser conocido por grupos rivales, son barreras que el joven tendrá que enfrentar junto a potenciales sentimientos de culpa, vergüenza y tristeza. Ayudar a salir a un joven de esta situación requiere la comprensión de todo el proceso.

10 International Peace Institute (2008).

6

6.4.5.3. Estrategias de apoyo en el centro escolar para salir de un grupo racista y/o xenófobo

La existencia de una figura de referencia adulta que catalice el proceso de cambio puede marcar la diferencia en los procesos de salida de los jóvenes. Esta figura se propone como estrategia para combatir la radicalización con independencia de que se hayan producido o no agresiones y hechos delictivos. En ningún caso sustituye la activación de los protocolos de acoso ni la denuncia ante la policía.

Esta figura puede estar representada por un asesor/a, tutor/a, profesor/a o psicólogo/a y su papel fundamental será contribuir al cambio a través de una comunicación abierta y sin juicios. Es importante que este referente se muestre interesado en los puntos de vista del alumno/a. Es importante que el alumno/a sepa que le apoya y que es valorado aunque sus acciones no lo sean y, por tanto, el referente deberá ser capaz de discriminar entre la persona y su conducta.

En el ejercicio de este papel, el enfrentamiento directo con la posición defendida por el alumno/a es contraproducente, y es probable que sólo promueva la radicalización. No hay que olvidar que la “teoría conspiratoria” puede actuar como una eficaz vacuna contra los intentos persuasivos. Una técnica que se ha mostrado eficaz es la denominada “entrevista motivacional”¹¹.

El objetivo de la entrevista es incrementar la conciencia y el pensamiento crítico del joven a través de la identificación de los beneficios y costes de sus elecciones y sin una intervención directa del entrevistador. Puede comenzar a utilizarse en cualquier momento del proceso de radicalización, incluso cuando el joven no tiene pensado abandonar. En el Anexo 4 se ofrece una guía con las intervenciones recomendables en cada una de las fases de la “entrevista motivacional”.



11 All Together Now (2014).

7



ANEXOS

1. Glosario de términos y conceptos.
2. Normativa nacional y de la Unión Europea.
3. Materiales de evaluación: cuestionarios y entrevistas.
4. El desarrollo de la reunión con víctimas, testigos y agresores de un incidente de acoso.
5. Experiencias de la práctica educativa.

Anexo 1

Acoso discriminatorio: en el ámbito escolar

Siguiendo la definición de las Directivas 43/2000/CE y 78/2000/CE entendemos por acoso discriminatorio cualquier conducta realizada en función de las causas de discriminación con el objetivo o la consecuencia de atentar contra la dignidad de una persona o grupo en que se integra y de crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante u ofensivo en el ámbito escolar.

Bilingüismo:

En un proceso migratorio, concurrencia entre la lengua materna (L1) y una segunda lengua (L2) que es la oficial en el país o institución que acoge al individuo.

Bilingüismo aditivo:

Surge cuando los estudiantes añaden una L2 al tiempo que siguen desarrollándose conceptual y académicamente en su L1.

Bilingüismo sustractivo:

Se desarrolla la L2 en detrimento de la L1, ignorando la riqueza lingüística y la transferencia de estructuras psicolingüísticas desde la L1 hacia el aprendizaje de la L2.

Delito de Odio:

Según el Comité de Ministros de la OSCE (diciembre 2003) es “toda infracción penal, incluidas las infracciones contra las personas y la propiedad, cuando la víctima, el lugar o el objeto de la infracción son seleccionados a causa de su conexión, relación, afiliación, apoyo o pertenencia real o supuesta a un grupo que pueda estar basado en la “raza”, origen nacional o étnico, el idioma, el color, la religión, la edad, la disfunción física o mental, la orientación sexual u otros factores similares, ya sean reales o supuestos”.

Discriminación:

(Definiciones actualizadas según las Directivas 43/2000/CE y 78/2000/CE.).

Discriminación directa:

Quando una persona sea, haya sido o pudiera ser tratada de manera menos favorable que otra en situación análoga.

Discriminación indirecta:

La desventaja que puede ocasionar a una persona una actuación, disposición o criterio aparentemente neutros, con excepción de aquellos casos en que pudiera justificarse con una finalidad legítima.

Discriminación múltiple:

Situación en la que intervienen, al mismo tiempo, dos o más factores de discriminación.

Incidente discriminatorio:

Según la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) del Consejo de Europa en su Recomendación de Política General núm. 11, “On combating racism and racial discrimination in policing”, es “cualquier incidente que es percibido como discriminatorio por la víctima o cualquier otra persona”.

7

7

Discurso de odio:

Según el Comité de Ministros del Consejo de Europa (R (97)20, de 30 de octubre de 1997) es “aquél que abarca todas las formas de expresión que propaguen, inciten, promuevan o justifiquen el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras formas de odio basadas en la intolerancia, incluida la intolerancia expresada por agresivo nacionalismo y el etnocentrismo, la discriminación y la hostilidad contra las minorías, los inmigrantes y las personas de origen inmigrante”.

Estereotipo:

Imagen social preestablecida de alguien o algo y que, transformado en prejuicio, resiste toda modificación. Se emplea preferentemente en psicología social. Su uso suele ser peyorativo, a veces como sinónimo de estigma.

Etnia:

Etnia o grupo étnico: Grupo de población humana que comparte rasgos fenotípicos, lengua, otros usos culturales y conciencia de identidad común. En el lenguaje socio-político ha sustituido al antiguo término “raza” (por ejemplo, etnia gitana).

Guetización:

Proceso de aislamiento territorial, social y cultural de determinados grupos humanos, sean o no étnicos, y que con frecuencia deriva en una dinámica de degradación continua de la estructura social, cultural y económica del grupo, hasta llegar a veces a la más extrema marginación. Por extensión, García Castaño et. al se refieren a la “guetización simbólica” como una forma de discriminación que sufre un grupo social en función de su idioma -de escaso prestigio y relevancia internacional-, seguramente por asociación con su condición étnica, cultural, etc.

Identidad personal:

Conjunto de rasgos que expresan los atributos básicos de una persona (por ejemplo, su origen nacional, su lengua materna, etc.). Implica vínculos emocionales y sociales de importancia.

Incidente de odio:

Situación que atenta contra la dignidad de las personas, provocada por una conducta hostil contra una persona o grupo elegidos por sus características o atributos como grupo. La diferencia entre incidente y delito de odio es que el primero puede no ser constitutivo de delito por no estar tipificado en el Código Penal.

Multialfabetización:

Pedagogía que pretende adaptarse a las realidades de la creciente diversidad local y la conectividad global, en la que el lenguaje y otras formas de significado son recursos dinámicos de representación, siendo constantemente rehechos por sus usuarios mientras trabajan para lograr sus fines culturales diversos.

Asimilacionismo:

Perspectiva educativa de respuesta a la diversidad cultural que consiste en que el inmigrante deba asumir las normas y costumbres de la sociedad receptora para ser considerado ciudadano de pleno derecho (unificación cultural).

Multiculturalismo:

Perspectiva educativa de respuesta a la diversidad cultural que admite la existencia de diferentes culturas y la posibilidad de que éstas puedan coexistir en un mismo territorio sin renunciar a su identidad. La puesta en práctica de esta perspectiva puede consistir en que cada escuela imparta las lenguas y culturas de origen del alumnado que escolariza o permita la creación de escuelas exclusivas para cada comunidad o grupo étnico.

Interculturalismo:

Perspectiva educativa de respuesta a la diversidad cultural que reconoce el pluralismo cultural, más allá de la constatación de la existencia de diferentes culturas, y el respeto a la identidad de cada cultura. El objetivo de esta perspectiva es la construcción de una sociedad plural, cohesionada y democrática, basada en la convivencia intercultural y las aportaciones de todas las culturas en igualdad de condiciones.

Prejuicio:

Según la RAE, juzgar las cosas antes de tiempo o sin conocimiento cabal. En psicología social, el prejuicio es una actitud que normalmente es resultado de la socialización y usualmente negativa e infundada hacia ciertas cosas o personas.

Racismo:

Conducta que, admitiendo la existencia de varias razas humanas, considera inferiores a la que considera como propia, y tiende a confundir a los grupos étnicos con las razas. En consecuencia, denigra a aquellos que considera inferiores a través de acciones discriminatorias contra sus miembros. En la interpretación de la psicología social es una actitud estable del ánimo a realizar acciones racistas.

Nuevo racismo:

Al divulgarse la constatación biológica de que en la humanidad no existen razas distintas, el racismo se dirige contra otras “etnias” distintas de aquella a la que los racistas consideran como propia.

Discriminación racial:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

Xenofobia:

Rechazo activo al extranjero o miembro de otra nacionalidad.

Anexo 2 NORMATIVA

En este Anexo se recogen las principales normas desarrolladas por la Unión Europea, incidiendo especialmente en las directivas y en las decisiones como principales actos generadores de derecho en materia de lucha contra el racismo y discriminación racial.

a) Naciones Unidas

- ▶ Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, de 20 de noviembre de 1963.
- ▶ Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, de 21 de diciembre de 1965, ratificada por España el 23 de abril de 1969 ([BOE núm. 118, de 17 de mayo de 1969](#)).
- ▶ Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 19 de diciembre de 1966, ratificado por España ([BOE núm. 103, de 30 de abril de 1977](#)).
- ▶ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 16 de diciembre de 1966, ratificado por España el 30 de abril de 1977 ([BOE núm. 103 de 30 de abril de 1977](#)).
- ▶ [Declaración de Principios sobre la Tolerancia](#), de 16 de noviembre de 1995.
- ▶ Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Durban, agosto de 2001.
- ▶ Declaración y Programa de Acción de Durban, de septiembre de 2001.
- ▶ 1971 Año Internacional de la Lucha contra el Racismo y la Discriminación Racial.
- ▶ Decenio de la Lucha contra el Racismo y la Discriminación Racial (1973 a 1982).
- ▶ Primera Conferencia Mundial para Combatir el Racismo y la Discriminación Racial, celebrada en Ginebra en 1978.
- ▶ Segunda Conferencia Mundial para Combatir el Racismo y la Discriminación Racial, celebrada en Ginebra en 1983.
- ▶ Segundo Decenio de la Lucha contra el Racismo y la Discriminación Racial (1983 a 1992).
- ▶ Tercer Decenio de la Lucha contra el Racismo y la Discriminación Racial (1993 a 2002).
- ▶ Relator Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia (1993).
- ▶ Conferencia Mundial contra el Racismo. Durban 2001.



b) Unión Europea

b.1. Resumen del marco normativo de referencia de la Unión Europea

Tratados	Tratado de la Unión Europea	Artículo 2	La Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos , incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres .
		Artículo 3	La Unión combatirá la exclusión social y la discriminación y fomentará la justicia y la protección sociales, la igualdad entre mujeres y hombres, la solidaridad entre las generaciones y la protección de los derechos del niño.
	Carta de Derechos Fundamentales, Artículo 21	Prohíbe la discriminación basada en trece motivos de discriminación . Es pertinente resaltar el artículo 51 en el que se establece el ámbito de aplicación de la Carta de Derechos Fundamentales. Dicho artículo indica que “las disposiciones de la presente Carta están dirigidas a las instituciones y Órganos de la Unión, respetando el principio de subsidiariedad, así como a los Estados miembros únicamente cuando apliquen el Derecho de la Unión”. Por tanto, se ciñe a la aplicación del derecho comunitario.	
	Tratado de Funcionamiento de la UE	Artículo 18	En el ámbito de aplicación de los Tratados, y sin perjuicio de las disposiciones particulares previstas en los mismos, se prohibirá toda discriminación por razón de la nacionalidad. El Parlamento Europeo y el Consejo, con arreglo al procedimiento legislativo ordinario, podrán establecer la regulación necesaria para prohibir dichas discriminaciones.
		Artículo 19	El Consejo, por unanimidad con arreglo a un procedimiento legislativo especial, y previa aprobación del Parlamento Europeo, podrá adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual.

b.2. Normativa de referencia de la Unión Europea

Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000	Relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico.
Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000	Relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.
Decisión Marco 2008/913/JAI , del Consejo de 28 de noviembre de 2013	Relativa a la lucha contra determinadas formas y manifestaciones de racismo y xenofobia mediante el derecho penal

c) Consejo de Europa

- ▶ Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, de Noviembre de 1950 (CEDH) ratificado por España (BOE núm. 243, de 10 de octubre de 1979) y Protocolo nº 12, de 4 de noviembre de 2000, ratificado por España (BOE núm 64 de 14 de marzo de 2008)
- ▶ Carta Social Europea de 18 de octubre de 1961, ratificada por España (BOE núm. 153 de 21 de junio de 1980).
- ▶ Convenio Marco para la protección de las Minorías Nacionales número 157 del Consejo de Europa, Estrasburgo 1 de febrero de 1995, ratificado por España (BOE núm. 20, de 23 de enero de 1998).
- ▶ Convenio sobre la Ciberdelincuencia, hecho en Budapest el 23 de Noviembre de 2001, ratificado por España (BOE núm. 226, de 17 de septiembre de 2010).
- ▶ Protocolo Adicional al Convenio sobre la Ciberdelincuencia relativo a la penalización de Actos de índole Racista y Xenófoba cometidos por medio de Sistemas Informáticos ratificado por España (BOE núm. 26, de 30 de enero de 2015).

d) Normativa española

d1) normativa específica en materia de no discriminación

- ▶ Ley 62/2003 de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social transpone al marco normativo español la directiva 43/2000 en lo referente a la discriminación por origen racial o étnico en múltiples ámbitos¹ y la 78/2000, referente a todos los motivos de discriminación previstos en el TFUE pero circunscritos al ámbito laboral.²
- ▶ Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- ▶ Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009.
- ▶ Ley 19/2007, de 11 de julio, contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte.

1 Los ámbitos citados en la Directiva 43/2000 son los siguientes: condiciones de acceso al empleo, el acceso a todos tipos y niveles de orientación profesional, las condiciones de empleo y trabajo, la afiliación y participación en organizaciones de trabajadores o empresarios, la protección social, incluida la seguridad social y asistencia sanitaria, las ventajas sociales, la educación y el acceso a bienes y servicios

2 Los motivos citados en la Directiva 78/2000 son: religión o convicciones, discapacidad, edad y orientación sexual.

d2) Normativa educativa

- ▶ Ley Orgánica. 2/2006 de Educación, publicada en el [B.O.E. núm. 106, de 4 de mayo de 2006](#). En el capítulo 1, dedicado a principios y fines de la educación, la Ley indica explícitamente en su artículo 1.c), “La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” como uno de los principios rectores de la educación. Estos principios rectores se aplican en el conjunto del articulado referido a los distintos niveles de la educación así como en relación a la autonomía de los centros. Este apartado tiene especial relevancia, ya que afecta al proyecto educativo de centro y a las normas de organización, funcionamiento y convivencia y permiten una gran capacidad por parte de cada centro para incorporar medidas contra el racismo, la xenofobia y la discriminación racial a nivel de cada centro.
- ▶ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el [B.O.E. el 10 de diciembre de 2013](#). La nueva ley no sustituye sino que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La LOMCE incluye modificaciones esencialmente en lo referente a la atención a la diversidad, tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, dirigiendo estas mediadas tanto al alumnado como a la formación de los docentes en atención a la diversidad.

Anexo 3

MATERIALES DE EVALUACIÓN:
CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS

A) ESCALA MODIFICADA DE AGRESIÓN

Características: 9 ítems y 2 sub-escalas para evaluar la presencia de conductas de intimidación e ira.

Edad de aplicación: 10 a 15 años.

Alfa de Cronbach: Acoso escolar: 0.83; Ira: 0.70

Instrucciones de puntuación:

Valores de los puntos se asignan de la siguiente manera:

Nunca = 0	Nunca=0
1 o 2 veces = 1	Pocas veces = 1
3 o 4 veces = 2	A veces = 2
5 o más veces = 3	A menudo = 3
	Siempre = 4

Las puntuaciones en la sub-escala de intimidación (ítems del 1 al 5) se calculan sumando las valoraciones de los elementos de la sub-escala. Esta sub-escala tiene un rango posible de 0 a 15.

Los ítems del 6 al 9 constituyen la sub-escala de ira. Debido a que las opciones de respuesta son diferentes entre los ítems, hay que convertir las puntuaciones a cada ítem en puntuaciones z y sumar esas puntuaciones z.

Las puntuaciones altas indican mayores valores del comportamiento de intimidación y de ira.

Instrucciones:

Escoge cuántas veces te ha pasado en los últimos 30 días.

En los últimos 30 días...

	Nunca	1 ó 2 veces	3 ó 4 veces	5 ó más veces	
1. He empujado, abofeteado o pateado otros estudiantes.					
2. Insulté a otros estudiantes					
3. Dije cosas de otros estudiantes para hacer reír a los demás					
4. Me burlé de otros estudiantes					
5. Amenacé con golpear o lastimar a otro estudiante					
6. He estado enfadado la mayor parte del día					
7. He estado de mal humor, por lo que las cosas más insignificantes me han hecho saltar					
	Nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Siempre
8. Me he enfadado					
9. Pagué mi enfado con un inocente					

Referencias: Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19, 341–362. Copyright © 1999 Sage Publications. Reproducido con la autorización de los editores Sage Publications. De: Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19, 341–362 by Kris Bosworth, Dorothy L. Espelage, & Thomas R. Simon.

B) ESCALAS DE ACOSO ESCOLAR DISCRIMINATORIO PARA VÍCTIMAS

Mi vida en la escuela. Lista de verificación

Características:

40 ítems sobre aspectos de la escuela, incluido el acoso. Seis ítems son utilizados para calcular un Índice de Victimización por Acoso.

Edad de aplicación:

8 a 17 años.

Presentación de la Lista de Verificación.

Los alumnos deben tener alguna explicación acerca de por qué se está pasando el cuestionario, por ejemplo, “Nos gustaría saber qué le pasa a la gente en la escuela. En este folleto aparecen varias cosas que te podrían haber ocurrido durante la semana pasada”.

Por lo menos el primer elemento debe ser leído en voz alta a los alumnos. Se les debe explicar cómo contestar las preguntas.

Cada ítem se puede leer en voz alta, y si hay niños con una edad lectura por debajo de 8 años, que pueden necesitar asistencia individual.

Lograr el ambiente adecuado:

Los alumnos deben trabajar individualmente. Cada alumno debe tener la mayor privacidad posible. No debería haber ninguna discusión entre los alumnos mientras se está completando la lista de verificación.

Instrucciones de puntuación:

Índice de victimización por acoso: ítems 4, 8, 10, 24, 37, y 39. El índice debe utilizarse con grupos de cuarenta alumnos o más para establecer los niveles de victimización por matonismo en la escuela. Para grupos más pequeños de cuarenta alumnos, el índice puede no ser lo suficientemente fiable para permitir comparaciones válidas. Para las escuelas con clases pequeñas, debe calcularse el Índice de Victimización de toda la escuela.

Pasos para calcular el Índice de Victimización por Acoso

- ✓ Paso uno: para cada uno de los seis puntos ítems anteriores, contar el número de veces que una cruz se colocó en la categoría de “más de una vez”. Haga esto por separado para cada uno de los seis ítems clave (ítems 4, 8, 10, 24, 37, 39).
- ✓ Paso dos: divida las puntuaciones de cada ítem separado por el número de listas de verificación completadas. Esto le dará el porcentaje de respuestas por alumno en cada ítem.
- ✓ Paso tres: sume los seis porcentajes.
- ✓ Paso cuatro: divida este número por seis. Utilice dos decimales por ejemplo, 7,12 o 8,03. Esta cifra es el “Índice de Victimización por Acoso” para su escuela.

Interpretación de los resultados:

Diferencias de género. Las respuestas de los chicos son normalmente alrededor de dos o tres veces más alta que las respuestas de las chicas. Esto no significa necesariamente que los niños sean intimidados con más frecuencia que las niñas. Las niñas tienen más probabilidades de participar en formas más sutiles, indirectas de la intimidación y estos comportamientos no se mencionan en la lista de verificación. Los seis elementos utilizados para anotar el índice de acoso tienen un sesgo hacia una mayor intimidación física. En consecuencia, la intimidación sufrida por los niños se puede detectar más fácilmente con el Índice de intimidación que el sufrido por las niñas. Sin embargo, el acoso físico y verbal por lo general coexiste, por lo que un alto índice de intimidación puede ser interpretado como una indicación de la probabilidad de un alto nivel de acoso escolar global, y viceversa. Por las mismas razones, las niñas que son intimidadas pueden no ser tan fácilmente identificadas con los seis elementos por sí solos. Otros ítems, por ejemplo, el 35, “se rieron de mí”, o el 33, “contaron mentiras sobre mí” pueden ser útiles para identificar el acoso de las niñas. Alternativamente, los elementos adicionales que se refieren a las formas más indirectas de intimidación pueden ser incluidos.

Referencias: Arora, C. M. J., & Thompson, D. A. (1987). My Life in School Checklist. Cited in Sharp, S. (1999). Bullying behaviour in schools. Windsor, Berkshire: NFER-NELSON. Updated by Waverhampton LEA (1992).

Materiales de evaluación:
Cuestionarios y entrevistas

Lista de Verificación. Marca con una x la respuesta que mejor se ajuste a lo que te ha pasado durante la última semana en la escuela

	Nunca	Una vez	Más de una vez
1. Me pusieron mote	☐	☐	☐
2. Me han dicho algo agradable de mí	☐	☐	☐
3. Dijeron cosas desagradables de mi familia	☐	☐	☐
4. Me pegaron, me dieron patadas	☐	☐	☐
5. Alguien fue agradable	☐	☐	☐
6. Alguien fue cruel	☐	☐	☐
7. Alguien compartió algo conmigo	☐	☐	☐
8. Alguien dijo que iba a pegarme	☐	☐	☐
9. Alguien me pidió el almuerzo/chuches	☐	☐	☐
10. Alguien trató que le diese mi dinero	☐	☐	☐
11. Me han asustado	☐	☐	☐
12. Han jugado conmigo	☐	☐	☐
13. Me dejaron fuera de los juegos	☐	☐	☐
14. Se rieron de mí	☐	☐	☐
15. He tenido una pandilla	☐	☐	☐
16. Me he peleado	☐	☐	☐
17. Me han sonreído	☐	☐	☐
18. Han tratado de meterme en un lío	☐	☐	☐
19. Me han ayudado	☐	☐	☐
20. Vine con amigos hasta la escuela	☐	☐	☐
21. Me han gastado bromas	☐	☐	☐
22. Jugaron a algo agradable conmigo	☐	☐	☐
23. Fueron a mi casa a visitarme	☐	☐	☐
24. Han tratado de hacerme daño	☐	☐	☐
25. Han hablado conmigo	☐	☐	☐
26. Me han cogido algo	☐	☐	☐
27. Dijeron algo mal de mí aspecto	☐	☐	☐
28. Me han gritado	☐	☐	☐
29. Me han hecho tropezar	☐	☐	☐
30. Me han amenazo con decir cosas de mí	☐	☐	☐
31. Me han estropeado los deberes/tarea	☐	☐	☐
32. Han escondido algo mío	☐	☐	☐
33. Contaron mentiras sobre mí	☐	☐	☐
34. Me ayudaron con mi tarea	☐	☐	☐
35. Se han reído de mí	☐	☐	☐
36. Me han hecho reír	☐	☐	☐
37. Han tratado de romperme algo	☐	☐	☐
38. Me han dado algo agradable	☐	☐	☐
39. Me han intentado pegar	☐	☐	☐
40. Me han dicho que les gusto	☐	☐	☐





Ahora piensa en el incidente desagradable que te haya molestado más.

1. La persona que te lo hizo era

- Mayor que tú ☐
- Más joven que tú ☐
- De tu misma edad ☐

2. ¿Dónde sucedió?

- En el aula ☐
- En los aseos ☐
- En el pasillo ☐
- En el patio ☐
- Fuera de la escuela ☐
- En otros lugares ☐

3. ¿Se lo dijiste a un adulto de la escuela?

- ☐ Sí ☐ No

4. ¿Se lo contaste a tus padres?

- ☐ Sí ☐ No

5. Si se lo contaste a alguien, ¿te ayudó?

- ☐ Sí ☐ No

6. ¿Crees que la escuela tendría que hacer algo para evitar que sucedan este tipo de cosas?

- ☐ Sí ☐ No

¿Cómo me siento en la escuela?

Marque la casilla que muestra cómo se siente:

Me Siento	Feliz	Triste
En mi camino a la escuela	☐	☐
Cuando estoy esperando fuera	☐	☐
Cuando estoy en el aula	☐	☐
A la hora del recreo	☐	☐
A la hora del almuerzo	☐	☐
En el comedor	☐	☐

¿Hay algún lugar en la escuela en el que te sientas infeliz?

¿Se lo cuentas al profesor si no estás satisfecho?

¿Cómo podemos hacer para que te sientas más seguro?

Anexo 4 DESARROLLO DE LA REUNIÓN CON VÍCTIMAS, TESTIGOS Y AGRESORES DE UN INCIDENTE DE ACOSO

Reunión con víctimas y testigos de un incidente de acoso

Es deseable que el educador que se reúna con la víctima/testigo conozca la máxima información disponible sobre la misma: situación familiar, historial escolar, desarrollo lingüístico, cognitivo y comunicativo. Dicha información resultará muy válida para planificar la entrevista, lugar donde realizarla, cómo comenzar y duración de la misma. Si no es posible, deberá estar atento a estas variables en los momentos iniciales con el objeto de interpretar correctamente lo que el alumno manifieste y para adaptar su comunicación a la de la víctima.

Se recomienda (Bull et al., 2009¹), dividir las entrevistas en cuatro fases que proporcionan al niño la oportunidad de describir los hechos con sus propias palabras, y luego permiten realizar preguntas cerradas y más específicas.

Primera fase: Entendimiento, compenetración

Es importante que la víctima se sienta segura en el contexto de la entrevista. Para ello es importante que se relaje y se sienta cómoda. Debemos asegurarnos que el encuentro se desarrolla con discreción, que no interrumpie la realización de actividades que hagan notoria su ausencia y que se desarrolla en un espacio que respeta la intimidad del alumno/a.

En la medida de lo posible, habrá que comenzar charlando sobre cuestiones neutrales de su vida. Por ejemplo, si no se conoce al niño el educador puede comenzar preguntándole cómo prefiere que le llame. También puede tratarse algún aspecto que le interese, de forma que la víctima tenga oportunidad de comenzar a hablar con confianza y el entrevistador pueda aprovechar para extraer información sobre el estado en el que se encuentra, su desarrollo social y comunicativo. Si hemos conseguido identificar algún hecho relevante en la vida de la víctima de contenido neutral, el entrevistador podría decirle que le gustaría conocerle un poco más y pedirle que le contase ese suceso. Se pretende que la víctima comience a describir detalladamente algo que le haya sucedido. Si no lo hace, o no se ciñe a un hecho concreto, el entrevistador debe hacerle preguntas que reorienten la respuesta (háblame un poco más de eso; cuéntame lo que paso por la tarde...). Esta charla proporciona información esencial para

¹ Bull, R., Valantine, T y Williams, T. (2009) Handbook of Psychology of Investigative Interviewing: current developments and future directions. Wiley.

Desarrollo de la reunión con víctimas, testigos y agresores de un incidente de acoso

7

ayudar al entrevistador a decidir sobre el tipo de preguntas que luego debe hacer en la entrevista. El número de palabras por frase que el niño utilice en la fase de compenetración, por ejemplo, podrá orientar al entrevistador sobre la longitud adecuada de las preguntas que después efectuará.

Otro de los objetivos de esta fase es que la víctima comience a asumir el papel del narrador sobre situaciones que sólo ella conoce. Hay que tener en cuenta que algunos niños asumen que el hecho de que sean entrevistados es porque han hecho algo malo. Además pueden sentirse culpables, por lo que hay que tener mucho tacto a la hora de explicarles la necesidad de que digan la verdad y no cuestionar lo que cuenten.

Por otra parte, existen diferencias culturales en relación al tipo de preguntas que los adultos realizan a los niños. Por ejemplo, hay culturas en las que no suelen realizarse preguntas a los niños en las que los adultos conocen la respuesta. Si el incidente ha sucedido en presencia de adultos, en estos casos, es probable que algunos niños no entiendan el motivo por el que se les entrevista y esto condicione sus respuestas. Los niños muy pequeños, por otra parte, a menudo creen no saber nada que lo adultos no conozcan, por lo que es mejor hacerles creer que el entrevistador no tiene ni idea de lo que sucedió.

Si la víctima tiene alguna discapacidad, se debe tener un especial cuidado para desarrollar las estrategias efectivas de la entrevista que minimicen su efecto. En el caso de víctimas especialmente vulnerables es posible que estas no tengan conciencia de las situaciones de abuso que están sufriendo. Si así fuese, sería recomendable aplicar protocolos especiales de entrevista, como las recomendaciones realizadas por Manzanero et al. (2013)²

Segunda fase: recuerdo libre

Una vez concluida esta fase deberá explicar al niño en qué consistirá la entrevista -en caso que se realice a petición del educador- pero sin profundizar demasiado. Ello le ayudará a entender lo que se espera de él y a que ofrezca una versión real. Le pediremos que nos cuente lo sucedido con sus propias palabras.

Se pueden hacer preguntas abiertas, pero sólo de forma muy general, para que se centre en las experiencias relevantes para la entrevista (¿sabes por qué estamos hoy aquí?, ¿Hay algo que te gustaría contarme? Cuéntame todo lo que recuerdes de esa situación). Si el niño contesta positivamente a estas preguntas es cuando hay que pedirle una versión propia de los hechos.

En esta fase, el entrevistador actuará como un facilitador (colaborador), y no como un interrogador. Resulta esencial evitar preguntas inadecuadas en las fases tempranas de la entrevista; todos los esfuerzos deben estar dirigidos a obtener información sobre el niño, espontánea y no contaminada por el entrevistador.

² Manzanero, L. Rcio, M. Alemany, A. y Cendrá, J. (2013) Atención a Víctimas con Discapacidad Intelectual. Fundación María Valcarcel. http://sid.usal.es/ids/F8/FDO26831/atencion_victimizacion_manzanero.pdf

Desarrollo de la reunión con víctimas, testigos y agresores de un incidente de acoso

7

El entrevistador debe resistir la tentación de hablar incluso cuando el niño aparenta haber terminado. Hay que ser tolerante y paciente con las pausas y los silencios, aunque sean largos. El silencio del entrevistador es una forma de invitar a la víctima a continuar hablando.

Es muy probable que si el alumno/a ha sido víctima de ataques en diferentes ocasiones y con un mismo patrón tenga dificultades en ceñirse en un hecho concreto. Cuando sucede esto, las víctimas tienden a relatarnos un *script*, un guion de lo que les ha estado sucediendo. Es característico que estos relatos no contengan detalles o den informaciones aparentemente contradictorias o que choquen con el conocimiento previo que el entrevistador pueda tener. Cuando todo esto sucede, debemos pasar a una tercera fase, realizando preguntas que ayuden a centrar el relato.

Tercera fase: centrar la información

Para centrar la narración de lo sucedido debemos hacer preguntas más específicas que se refieran a un hecho concreto (cuéntame cómo fue la primera vez; háblame de la última vez que te sucedió; qué es lo que pasó durante el último recreo...) o que nos ayuden a obtener más información.

Podremos utilizar **preguntas abiertas**. Cuando el niño ha terminado de narrar su historia (la longitud de la misma variará en función de múltiples factores y de la edad) se puede empezar a hacer preguntas. Las preguntas abiertas se hacen para que el niño proporcione información, pero deben hacerse de forma suave, sin presionarle, utilizando información por él aportada, sin introducir otra. Debemos hacer saber a la víctima que es posible que no recuerde, incluso dejarle claro que en ocasiones puede ser apropiada una respuesta del tipo “no lo sé”.

Las preguntas que utilizan la expresión “¿por qué?” deben evitarse ya que suelen ser interpretadas como que se les está culpando. También debe evitarse repetir preguntas que el niño acaba de responder porque suele interpretarlo como una crítica a su respuesta original, o a que la primera respuesta es incorrecta, por lo que tenderá a cambiarla, especialmente con los más jóvenes.

También es posible utilizar **preguntas específicas pero no sugestivas**. Permiten ampliar y clarificar la información, pero no han de ser sugestivas en el sentido que la pregunta implique la respuesta. Ha de esperarse que el niño, como el adulto, replique la pregunta para intentar percibir las demandas del entrevistador. Durante esta fase las preguntas que requieren una respuesta de “sí” o “no”, o que sólo permitan una de dos respuestas posibles, nunca deben plantearse. Hay que cuidar el lenguaje pues los niños encuentran muy difícil recordar sucesos si se utiliza un lenguaje propio de adultos. Puede ser inapropiado preguntar la fecha del suceso, el día de la semana o la hora; es mejor utilizar acontecimientos de la vida que tengan un significado para la víctima (antes de vacaciones, de un cumpleaños, después del recreo, etc.). Es posible que alguna de las informaciones obtenidas durante la primera fase nos proporcione información relativa a las rutinas de la víctima que después puedan utilizarse.

Es posible, durante esta fase, ayudar al recuerdo de la víctima reinstaurando el contexto -haciendo que rememore las condiciones físicas (lugar, personas, temperatura, ruidos) en las que se desarrolló el incidente-. También pueden introducirse preguntas que ayuden a la víctima a describir a sus agresores -normalmente las personas no tenemos un buen vocabulario para hacerlo- (¿a quién se parece?, ¿por qué?, ¿a qué curso crees que va?, ¿por qué?). Debemos intentar conocer “textualmente” las agresiones verbales sufridas por los niños y la cadena de sucesos que se produjeron.

Las **preguntas cerradas**, pueden utilizarse cuando las preguntas específicas no han sido lo suficientemente productivas. Son aquellas que permiten pocas alternativas de respuesta, pero preferentemente más de dos. Podemos preguntarle, por ejemplo, por los agresores, quiénes más estaban presentes, o por cualquier aspecto específico de la situación.

Desarrollo de la reunión con víctimas, testigos y agresores de un incidente de acoso

7

Las **preguntas profundas**, que implican la respuesta, deben dejarse para la fase final de la entrevista, ya que dependen en gran parte de lo que haya contestado en fases anteriores, y conviene realizarlas sólo cuando se han pasado por alto determinadas cuestiones en todas las fases anteriores.

Una vez conocida la versión de la víctima sobre los hechos, podemos sondear cómo se siente. Dejar que exprese sus sentimientos y preocupaciones. También podemos preguntarle cómo desearía que finalizase la situación, qué le gustaría poder hacer a él mismo y en qué le gustaría que le ayudásemos.

Se trata de indagar sobre percepción que la víctima tiene sobre sus propias capacidades para enfrentar la situación y dotarle, bien durante la entrevista, bien durante sesiones privadas o en el aula de nuevas capacidades que incrementen su autoeficacia, autoestima y competencias para enfrentarse a las agresiones. A los niños se les puede ayudar, por ejemplo, ensayando respuestas para las burlas a las que debe hacer frente, a dar mensajes en primera persona que mejoren su asertividad.

Si la víctima muestra, a lo largo de la entrevista, temor o miedo, debemos dejar que lo haga sin minimizar lo que siente. Debemos dar una respuesta asertiva, haciéndole ver que entendemos lo que está sintiendo y debemos asegurarle que no vamos a dejarle hacer frente a la situación. Debemos explicarle que estamos ahí para ayudarle y corregir una situación que nos afecta a todos y que lo que nos cuente no le va a suponer que sea víctima de ninguna revancha. Debemos decirlo y debemos asegurarnos que así sea. Si disponemos de un programa de “camaradas protectores” es el momento de hablar a la víctima de ello y preguntarle si podemos compartir su problema con un “camarada protector”.

El llanto es una expresión emocional normal. Debemos permitir que la víctima llore durante la entrevista pero sin centrarnos en la expresión de la emoción. Ofrecerle un pañuelo o agua. Cambiar momentáneamente el tema del que estamos hablando si vemos que se bloquea. Si la víctima expresa desesperanza o deseos de acabar con todo, no tema hacer preguntas. Permita que la persona exprese sus sentimientos y exprese su preocupación sin juzgarlo. Diga cosas como “Aquí estoy para ayudarte”, “Hablemos” y “Estoy aquí por ti”. Si el entrevistador valora riesgo de intento de suicidio, debe buscar ayuda especializada. En el apartado “Atención al riesgo de suicidio” el lector encontrará información ampliada sobre este tema.

Cuarta fase: cierre de la entrevista

Esta fase pretende que la víctima no salga angustiada sino con mayor esperanza y fortaleza. Para ello revisaremos las partes más relevantes de lo que nos ha contado y de las acciones que vamos a desarrollar. Esta recapitulación debe hacerse con un lenguaje adaptado a la víctima y no resumiendo con lenguaje adulto.

Se debe permitir al alumno/a que haga todas las preguntas o que añada todo lo que desee a lo que contó previamente.

Finalmente, se informará al alumno/a de los siguientes pasos que se tomarán, de acuerdo con los protocolos del colegio y con el apoyo solicitado en la fase anterior.

La atención al riesgo de suicidio

Aunque es una conducta infrecuente³, el suicidio es la más grave consecuencia asociada a las experiencias de violencia racista y xenófoba sufridas por los menores. Hay que considerar, además, que aunque los intentos de suicidio y suicidios consumados antes de la pubertad son excepcionales, se incrementan con la entrada en la adolescencia.

Los acontecimientos vitales estresantes y, especialmente el acoso por parte de iguales en los centros educativos ha sido relacionado con la ideación y conducta suicidas y con altos niveles de malestar emocional. Preocupantes son los resultados del estudio “*Child and Adolescent Self Harm in Europe (CASE)*”, realizado en una muestra irlandesa, que reveló que el 19,4% de los adolescentes reconocía haber sido víctima de acoso por parte de iguales. La probabilidad de estos adolescentes de llevar a cabo un intento de suicidio fue cuatro veces mayor que aquellos que no habían vivido esta experiencia. Si además del hostigamiento, están presentes algunas alteraciones psicopatológicas, como sintomatología depresiva, la relación con la conducta suicida es mayor, especialmente en el caso de varones. El ciberacoso es la forma más reciente de acoso por parte de iguales, y aunque ha sido menos estudiado, también es un factor de riesgo de ideación y conducta suicidas, en las víctimas pero también en el caso de los agresores.

Alarma: riesgo de conducta suicida

Las siguientes conductas son frecuentes entre personas que están considerando quitarse la vida:

- ▶ Amenazan con dañarse o matarse.
- ▶ Buscan medios para suicidarse o hablan de un plan de suicidio.
- ▶ Hablan, escriben o dibujan sobre la muerte, el morir o el suicidio (sobre todo cuando esto no era propio de la persona o era muy raro).
- ▶ Expresan sentimientos de desesperanza.
- ▶ Expresan sentimientos de ira, rabia o venganza.
- ▶ Se involucran en conductas que implican un riesgo innecesario o que son irresponsables.
- ▶ Expresan sentimientos de estar atrapado, de no ver una salida.
- ▶ Incrementan el uso de alcohol u otras drogas.
- ▶ Se retiran o evitan el contacto con amigos, familias o su entorno.
- ▶ Se muestran ansiosos o agitados.
- ▶ Menor rendimiento escolar.
- ▶ Hay patrones anormales de sueño, como el no dormir o el dormir todo el tiempo.
- ▶ Cambios dramáticos en el humor, tales como sentimientos de alegría tras un largo período de tristeza o depresión.
- ▶ Se desprenden de sus posesiones o se despiden de su familia y amigos.
- ▶ Pierden el interés en muchas actividades en las que antes participaban.
- ▶ Dicen que no hay razones para vivir o que la vida es un despropósito.

Referencia: Adaptado de la *Guía de práctica clínica de prevención y tratamiento de la conducta suicida*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011).

3 Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). *Guía de práctica clínica de prevención y tratamiento de la conducta suicida*. http://www.guiasa-lud.es/GPC/GPC_481_Conducta_Suicida_Avaliat_vol1_compl.pdf

7

Entrevistas con agresores: las fases de la entrevista motivacional

Los destinatarios de la técnica que se presenta a continuación son los jóvenes vinculados con grupos radicales violentos que hayan participado como agresores en incidentes de acoso en el centro escolar.

Aunque la entrevista se plantea como un continuo de fases en relación con la motivación del joven, es muy probable que estas no se produzcan de forma lineal, que haya retrocesos y saltos, que son característicos del proceso de cambio. Durante todas las fases el entrevistador debe intentar mantenerse tan neutral como sea posible, favorecer que el joven explore los pros y contras de sus elecciones y que desarrolle, por sí mismo, una motivación de cambio.

Fase de pre-contemplación

El joven no está interesado en abandonar su proceso de radicalización y, probablemente, ni siquiera se lo haya planteado. La intervención consistiría en:

- ▶ Valorar que la decisión de integrarse en el grupo es una decisión individual a la que el alumno/a tiene derecho (“es tu vida y respeto tu derecho a tomar tus propias decisiones”).
- ▶ Proporcionar información sobre los potenciales peligros de la decisión, lo que puede ayudar a la persona a generar razones para el cambio (“Si el grupo promueve el uso de la violencia y métodos ilegales, puedes acabar siendo denunciado”).
- ▶ Animar a la auto-exploración (“¿cómo te hace sentir ser miembro del grupo?”)
- ▶ Haga saber al joven su disponibilidad para hablar si es que lo decide y cuando lo decida.

Fase de contemplación

El joven experimenta alguna ambivalencia pero no está preparado para abandonar el grupo en un futuro próximo. El entrevistador debe:

- ▶ Validar la experiencia de la persona.
- ▶ Reconocer que la ambivalencia es completamente normal y que, frecuentemente, las situaciones tienen aspectos positivos y negativos.
- ▶ Ayudar a la persona a identificar y explorar los pros y contras de la pertenencia al grupo. (“¿Qué es lo que te gusta de ser miembro del grupo?; ¿Hay algo que no te guste?; ¿Qué tendría de bueno abandonar el grupo?; ¿Qué podrías perder si lo dejas?; ¿Qué sería bueno si te quedas?; ¿Qué costes tendría para ti quedarte?; ¿Quién marca las normas del grupo?; ¿Qué pasa si no estás de acuerdo con ellas?; ¿Qué se espera que hagas por ser miembro del grupo?; ¿Es la gente libre de dejar el grupo?; ¿Conoces a alguien que lo haya dejado?”).
- ▶ Preguntar sobre las cosas que han cambiado desde que se encontraba en la situación previa (pre-contemplación).
- ▶ Asegurar al joven que es él quien tiene el control de sus decisiones, de lo que hace y cuándo lo hace (“depende exclusivamente decidir si la supremacía blanca es correcta para ti y si quieres implicarte o no. Sea cual sea tu decisión yo estoy aquí para apoyarte”).

Desarrollo de la reunión con víctimas, testigos y agresores de un incidente de acoso

7

Fase de preparación

El joven considera el abandono y se plantea formas de alejamiento. Planea actuar en un futuro cercano. La intervención del entrevistador consiste en:

- Reconocer la importancia de hacer el cambio (“Imagino que es una gran decisión para ti”).
- Desarrollar un plan de acción e identificar los pasos que puede adoptar no sólo para abandonar o dedicarle menos tiempo sino también para cubrir el espacio que antes ocupaba en su vida. Es posible favorecer el cambio ideológico animando a la persona a participar en acciones sociales que promuevan el cambio sin el uso de la violencia, enseñar a interactuar con personas con creencias diferentes de forma positiva y negociando; fomentar el pensamiento crítico enseñando al joven a cuestionar ideas, textos y a los líderes del pensamiento racista y xenófobo⁴.
- Identificar dificultades potenciales y estrategias para enfrentarse a ellas (“Si dejas de escribir en el foro ¿cómo crees que los demás reaccionarían? ¿Hay algo que puedas decirles para que sea más fácil hacerlo?”).
- Ayudar al joven a identificar los apoyos sociales que pueden ayudarle a mantener el cambio. Ayudarle a través de nuevos compañeros o favoreciendo que participe en equipos deportivos proporciona una red social que disminuye el aislamiento, proporciona narrativas alternativas y ayuda a encontrar intereses propios que coincidan con los de otros.

Fase de acción

Se cortan los lazos con el grupo radical violento y el joven debe ajustarse a la nueva situación. Puede llevar 3 a 6 meses, al menos. El entrevistador debe:

- Reconocer los logros conseguidos
- Continuar con las estrategias de apoyo de la fase anterior. Tomar en cuenta que es posible que el joven necesite soporte psicológico o el proporcionado por trabajadores sociales. Ponga en contacto al joven con estos servicios.

Fase de recaída

- Cuando se produzca, reconocer que es una fase normal
- Ayudar a identificar los factores por los que se recae y reforzar las estrategias para combatirlos. Por ejemplo, reforzar la red social si lo que ha experimentado es soledad y aislamiento.

⁴ Existen distintos movimientos que proporcionan estrategias para desmontar la teoría de la conspiración y ayudar a combatir las creencias racistas y xenófobas. Algunas pueden encontrarse en: salir del poder blanco (<http://exitwhitepower.com>) o cómo frenar rumores (<http://www.frenaelrumor.org/data/files/pdfs/guia-frenaelrumor.pdf>).

7

ANEXO 5.**EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

Experiencias de la práctica educativa

7

Accem

Dirección: Pza. Santa María Soledad T. Acosta 2. 3ª planta. C.P. 28004 Localidad Madrid

Comunidad Autónoma

Madrid

Página web/
Correo electrónico

www.accem.es
discriminacion@accem.es; programas@accem.es

Actuación educativa

Nombre del programa o iniciativa:	Programa de asistencia a víctimas de discriminación por origen racial o étnico (MEYSS-FAMI)
¿Por qué es relevante esta iniciativa?	Esta experiencia busca ofrecer una atención más integral y adecuada a las víctimas de discriminación étnica, contribuir a prevenir situaciones de racismo, discriminación e intolerancia y a promover la igualdad de trato en la sociedad española.
Formas de diversidad a las que afecta (diversidad étnica y racial, discapacidad, diversidad religiosa, LGTB, etc)	El programa tiene como objetivo principal la lucha contra la discriminación racial o étnica. No obstante, en sus distintas actuaciones se contemplan otras causas de discriminación y “diversidades” (género, orientación sexual, edad, discapacidad, religión o convicciones, etc.).

¿En qué consiste esta experiencia?

Desde este programa se desarrolla un servicio de apoyo y asesoramiento a víctimas potenciales o reales de discriminación por origen racial o étnico. Se documentan las situaciones identificadas, se analizan e investigan los incidentes detectados, al tiempo que se ofrece información, orientación y apoyo (social y jurídico) a las personas afectadas para dar respuesta a las prácticas discriminatorias.

Por otra parte, se trabaja con el fin de evitar la discriminación racial o étnica, generar conciencia sobre esta problemática y promover la igualdad de trato en diferentes ámbitos de nuestra sociedad. Para ello, se ponen en marcha acciones de difusión, información y sensibilización con diferentes destinatarios: personas susceptibles de sufrir esta forma de discriminación, profesionales de diferentes ámbitos, alumnado de distintos niveles de enseñanza, agentes y recursos comunitarios, etc.

Asimismo, se diseña, elabora y difunde información y materiales a través de diversos medios y canales: página web de la organización, publicaciones y folletos, boletín informativo, materiales visuales, etc.

Por último, el trabajo en red y la participación en plataformas y foros vinculados a esta temática forman parte también de las acciones del programa, con el fin de establecer mecanismos de coordinación, cooperación, intercambio y aprendizaje mutuo.

Objetivo general

El programa de asistencia a víctimas de discriminación tiene por objetivo general mejorar la atención a las víctimas potenciales o reales de discriminación racial así como contribuir a la prevención de las prácticas discriminatorias y a promover la igualdad de trato y de oportunidades en la sociedad española.

Objetivos específicos

- 1) Proporcionar un servicio de apoyo y asesoramiento social y jurídico a víctimas potenciales o reales de discriminación por origen racial o étnico. Identificar y documentar los casos de discriminación detectados.
- 2) Desarrollar acciones de información y sensibilización dirigidas a profesionales de entidades sociales, profesionales de los servicios públicos, etc., en materia de igualdad de trato y no discriminación.
- 3) Desarrollar acciones de información, sensibilización y difusión dirigidas a grupos de usuarios atendidos desde los distintos dispositivos de Accem, capacitarlos para que conozcan sus derechos, qué hacer y a dónde dirigirse ante estas situaciones.
- 4) Desarrollar acciones de educación y sensibilización para la tolerancia, la igualdad de trato y la no discriminación, que prevengan, palien o eviten que el racismo y la discriminación por origen racial o étnico estén presentes o se perpetúen en la sociedad española.
- 5) Recopilar, elaborar y distribuir información de la normativa existente, de informes, avances, recursos y noticias de interés en este ámbito, a través de la página web de Accem u otros canales.
- 6) Fortalecer el trabajo en red y establecer mecanismos de coordinación, cooperación, intercambio y aprendizaje mutuo entre las entidades, organizaciones e instituciones que trabajan en este ámbito.

Agentes implicados en su puesta en marcha

- Para el desarrollo de las actuaciones contempladas en el programa, se colabora con:
- Otras organizaciones no gubernamentales y entidades sociales;
 - Administraciones locales, autonómicas y provinciales;
 - Centros de enseñanza y AMPAS;
 - Recursos comunitarios y/o de barrio (asociaciones, centros de servicios sociales, salud, etc.);
 - Redes, plataformas, grupos de trabajo, organismos y foros especializados;

Características de la población destinataria de la iniciativa

El programa está dirigido a:

- Personas inmigrantes (nacionales de terceros países) susceptibles de ser discriminadas por origen racial o étnico.
- Personas inmigrantes (nacionales de terceros países) que crean haber sido víctimas de discriminación por origen racial o étnico (víctimas reales o potenciales) que requieran apoyo, orientación y asesoramiento de un profesional en materia de igualdad de trato.
- Otros grupos de destinatarios tales como: público en general con interés en esta temática, la opinión pública, profesionales de Accem y de otras organizaciones sociales, profesionales de ciertos servicios públicos, proveedores de bienes y servicios como la vivienda, la enseñanza, la salud, alumnado de centros de enseñanza y otros miembros de la comunidad educativa, etc.

Recursos destinados a la iniciativa

El programa se desarrolla con una financiación del Ministerio de Empleo y Seguridad Social (Dirección General de Migraciones) y el Fondo de Asilo, Migración e Integración (FAMI).

El proyecto cuenta con un total de 12 personas adscritas al mismo, con una dedicación a tiempo parcial.

Contenidos de la iniciativa

El programa se viene desarrollando desde el año 2012 en cinco localizaciones donde la entidad tiene presencia: Gijón (Asturias), Burgos (Castilla y León), Madrid (Comunidad de Madrid), Valencia (Comunidad Valenciana) y Sevilla (Andalucía). Como se ha mencionado con anterioridad, y en lo que a sus contenidos respecta, se ponen en marcha las siguientes actuaciones:

1. Se proporciona un servicio de apoyo y asesoramiento social y jurídico a víctimas potenciales o reales de discriminación racial o étnica. Se registran, documentan e investigan los incidentes discriminatorios detectados, se ofrece asesoramiento para hacer frente a estos hechos y se realizan acciones de interlocución y mediación con los presuntos agentes discriminadores.
2. Se desarrollan acciones de sensibilización, difusión y formativas en materia de igualdad de trato con personal de la organización y otros profesionales de entidades sociales y servicios públicos.
3. Se diseñan e imparten talleres de información y sensibilización con potenciales víctimas de discriminación racial para favorecer el conocimiento de sus derechos, qué hacer y a dónde dirigirse en estas situaciones.
4. Se desarrollan talleres para prevenir el racismo y la discriminación racial - actividades de reflexión y debate grupal, dinámicas lúdicas y participativas, testimonios audiovisuales o presenciales, semanas contra el racismo- en centros de enseñanza y otros espacios.
5. Se promueven acciones de información, comunicación y difusión para sensibilizar y educar para la igualdad de trato y la no discriminación: elaboración de materiales didácticos, edición de folletos y carteles informativos, edición de materiales visuales y contenidos web, etc. En este marco:
 - α) Se edita y difunde, con carácter cuatrimestral, un boletín de noticias destacadas “Igualdad, diversidad, no discriminación” sobre promoción de la diversidad, igualdad de trato y lucha contra la discriminación. Para recibir gratuitamente el boletín, pinchar en el siguiente [enlace](#)
 - β) Se han elaborado y distribuido dos cuadernos didácticos (*Lucha contra la discriminación racial o étnica. Aproximación a los conceptos clave* y *Materiales audiovisuales para trabajar por la igualdad de trato*), herramientas de carácter práctico orientadas a facilitar la promoción y defensa de la igualdad de derechos de todas las personas.
 - χ) Se elabora y difunde un [dossier informativo](#) “Igualdad de trato y no discriminación” dedicado a esta temática, disponible en la web de Accem. Se trata de un espacio informativo con herramientas y recursos, eventos y noticias, publicaciones, enlaces y otros recursos de interés en la materia.



Breve descripción del sistema de seguimiento y evaluación de la iniciativa

Los mecanismos de seguimiento y evaluación utilizados para evaluar la calidad y el impacto del proyecto:

- Desde la coordinación estatal, se mantiene un **contacto continuo y fluido** con el personal que ejecuta el proyecto para planificar, impulsar, coordinar y respaldar las distintas intervenciones realizadas.
- Se recopila información y datos sobre las acciones ejecutadas: se han creado distintas **herramientas y registros** para dar cuenta de la actividad realizada y recopilar la información necesaria para su evaluación.
- Se han definido un **conjunto de indicadores** para medir el cumplimiento de objetivos y los resultados obtenidos.
- Se elaboran **informes y memorias de resultados** que se remiten a la autoridad responsable.
- Se consulta mediante distintos **mecanismos de evaluación** (cuestionarios, observación directa...) a los beneficiarios de las acciones para mejorar los servicios y actividades prestadas.
- Se trabaja con un **Sistema de Gestión de Calidad** (Norma ISO 9001:2008) que permite el seguimiento y mejora continua de los servicios ofrecidos (Certificado ES10/9125)

Principales conclusiones

Entre los principales logros alcanzados hasta la fecha conviene mencionar:

- Desde su puesta en marcha, el programa ha contado con un importante número de beneficiarios en sus distintas actuaciones (cerca de 9940).
- Ha permitido generar una mayor comprensión, conciencia, conocimiento y visibilidad de la problemática de la discriminación racial en la sociedad española.
- Ha mejorado las capacidades del personal de la organización y de otros agentes para la identificación y el tratamiento de los hechos discriminatorios.
- Ha contribuido al empoderamiento y mejorado las capacidades de las personas afectadas por el racismo y la discriminación para abordar estas situaciones.
- Ha contribuido a la sistematización y perfeccionamiento de las metodologías de trabajo e intervención en este campo.

Asimismo, como elementos o factores de éxito de la iniciativa cabría mencionar:

- La importancia de trabajar con metodologías y enfoques adaptados a las personas destinatarias de las acciones, que se ajusten a sus necesidades y conocimientos, así como a los objetivos que se pretenden alcanzar.
- La importancia de tender lazos de colaboración y cooperación con los agentes del territorio en los que se está ejecutando el programa, fomentando la movilización e implicación de nuevos actores y agentes en la lucha contra el racismo, la discriminación y la intolerancia.

Retos

Entre los principales retos identificados se encuentran los siguientes:

1. Ampliar el conocimiento, la información y la sensibilización a la ciudadanía en general sobre el derecho a la igualdad y la no discriminación. Existe una falta de conciencia y un gran desconocimiento a este respecto en todos los niveles de la sociedad española.
2. Mejorar y reforzar los mecanismos de protección a las víctimas de discriminación racial o étnica y/o por otros motivos para que éstas se sienten realmente respaldadas y se animen a reportar o denunciar los hechos sufridos.
3. Impulsar y reforzar las actuaciones dirigidas a formar y/o capacitar a diferentes actores (ONG, profesionales de los servicios públicos, empresas, abogados, jueces, fiscales, etc.) para prevenir, identificar y abordar la discriminación por distintos motivos.

Experiencias de la práctica educativa

Ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid. Concejalía de Educación. Comunidad de Madrid

Dirección: Av. Parque de Asturias s/n C.P. 28523 Rivas Vaciamadrid

Comunidad Autónoma Comunidad de Madrid

Página web/
Correo electrónico
educacion@rivasciudad.es
actuacioneseducativasexito@rivasciudad.es
www.rivasciudad.es
Tema educación, subtema [AEE \(includ_ed\)](#)
www.comunidadesdeaprendizaje.net

Actuación educativa de éxito

Nombre del programa o iniciativa:	Proyecto Includ-ed: Experiencias de la práctica educativa
¿Por qué es relevante esta iniciativa?	Por ser impulsada desde el nivel municipal a todos los centros educativos de la localidad, con una participación del 50% de los centros educativos del municipio.
Formas de diversidad a las que afecta (diversidad étnica y racial, discapacidad, diversidad religiosa, LGTB, etc)	A través de las Actuaciones Educativas de Éxito se consigue la mejora académica de todos los alumnos/as así como de la convivencia en cualquier contexto. Se trabaja dentro de las aulas con todo el alumnado, valorando la diversidad y aprovechando la riqueza tanto del alumnado como de las familias y miembros de la comunidad: diferentes etnias, perfiles socioeconómicos y socioculturales, capacidades. Se incluyen aulas de centros públicos, concertados, de Educación Infantil (0-3 y 3-6), Primaria, Secundaria, Bachillerato, centros de línea 1 o de línea 5, centros de educación especial.

¿En qué consiste esta experiencia?

Desde el Ayuntamiento se ofrecen a todos los centros educativos del municipio las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), que han sido validadas científicamente a nivel internacional dentro del Programa Includ-ed como aquellas que a través de las que se obtienen los mejores aprendizajes para todos los niños/as en cualquier contexto, así como una mejora de la convivencia.

En 2010 se firmó un Convenio de Colaboración con la Universitat de Barcelona a través del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA). Dicho convenio ha sido prorrogado en diciembre de 2014 hasta finales del año 2018.

El marco que da soporte técnico, teniendo en cuenta las características de la localidad, es el Programa de Apoyo Municipal a Centros Educativos (PAMCE). Se ofrece el proyecto a todos los centros, solicitando unos requisitos mínimos que deben cumplir para garantizar la calidad del mismo (formación para todo el profesorado, implementar Grupos Interactivos en todo un nivel al menos un trimestre, semanal o quincenalmente, evaluación del profesorado, el voluntariado y el alumnado, etc.). Toda la comunidad se une para el trabajo común

Objetivo general

Conocer las conclusiones del proyecto INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la Educación.

Tomar contacto con las actuaciones educativas encaminadas a promover el éxito de las personas en el marco de la sociedad de la información y la mejora de la convivencia.

Conocer cómo se están desarrollando estas actuaciones de éxito en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria, y Educación Secundaria.

Promover en todos los centros educativos el conocimiento y la puesta en práctica del modelo dialógico de resolución de conflictos.

Objetivos específicos

- Conocer los principios del Aprendizaje Dialógico como marco conceptual, y reflexionar sobre su importancia en el desarrollo de las AEE.
- Desarrollar en aulas y centros las estrategias de éxito, analizar y evaluar los resultados.
- Profundizar en el análisis y la mejora del desarrollo de los Grupos Interactivos.
- Incorporar otras AEE (desarrollo/análisis/evaluación), relacionadas con:
 - o Lectura Dialógica: Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), Madrinas y Padrinos de Lectura, Lectura acompañada.
 - o Formación de Familiares con dimensión instrumental.
 - o Ampliación del tiempo de aprendizaje.
- Generar redes locales de apoyo.
- Involucrar a más concejalías y/o ámbitos de actuación.

Agentes implicados en su puesta en marcha

Ayuntamiento de Rivas y Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), Universidad de Barcelona.

Coordinación principal y asesoría: miembros del proyecto de Comunidades de Aprendizaje de Madrid.

AMPAS y familias, Concejalía de Educación (personal técnico, administrativo, Servicio de Apoyo a la Comunidad Educativa), 15 centros educativos.

Comisión de Seguimiento del Proyecto Includ-ed del Consejo Municipal de Educación de Rivas: sectores de la comunidad educativa y otros agentes sociales (AMPAS, investigadores de la Universidad, representantes de distintos partidos políticos, sindicatos).

Características de la población destinataria de la iniciativa

Rivas es una de las ciudades más jóvenes de Europa, el 53% de la población censada tiene menos de 35 años. La edad media es de 34,1 años, con un 18% de la población en edad escolar (14.758). La población de la localidad es heterogénea en términos culturales. Hay población de procedencia marroquí, de cultura gitana, así como de diversas nacionalidades. La población también es heterogénea respecto al nivel socioeconómico, con una mayoría de familias de un nivel adquisitivo medio-alto junto a otras con un perfil de bajo nivel adquisitivo.

Recursos destinados a la iniciativa

- Recursos humanos:
- Voluntariado: en el curso 2014/2015 alrededor de 600 voluntarios semanales, entre familiares, estudiantes universitarios en prácticas, exalumnos, alumnos de 4º ESO y Bachillerato, profesorado, personal no docente de los centros (administrativos, conserjes, personal cafetería), personas de los centros de mayores, amigos y familiares de los coordinadores, vecinos de la localidad y voluntarios de fuera de la localidad.
 - Coordinadoras pertenecientes al Equipo de Comunidades de Aprendizaje de Madrid: 2 más 3 ocasionales y 4 en el curso 2013-14.
 - Alumnado: el curso 2013-14 aproximadamente 3.500 alumnos y alumnas desde 4 meses hasta Bachillerato.
 - Personal docente: más de 200 profesores y profesoras desde primer ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato.
 - Personal técnico y administrativo del ayuntamiento: 3 personas a dedicación parcial.
- Financiación:
- Partida presupuestaria del Ayuntamiento para la formación, seguimiento y evaluación del proyecto.
 - Adenda anual al convenio de colaboración para la formación, transporte, manutención y alojamiento de personal de CREA.
- Infraestructuras:
- Centros educativos
 - Centros municipales

Contenidos de la iniciativa

- Aportación por parte de CREA de las AEE:
- Grupos Interactivos (GI)
 - Lectura Dialógica
 - Formación de familiares.
 - Ampliación del tiempo de aprendizaje.
 - Modelo dialógico de convivencia. Asesoramiento y formación a centros para puesta en marcha.
- Asesoramiento y formación a profesionales, personal técnico municipal y equipos multidisciplinares.
Asesoramiento y formación a familias, voluntariado y comunidad educativa.
- Formaciones realizadas:
- Aprendizaje dialógico
 - Participación familiares
 - Lectura dialógica.
 - Prevención Violencia de Género (VG)
 - Formación específica en las distintas AEE
 - Aprendizaje inclusivo.
 - Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.
- Seguimiento y acompañamiento de las AEE en cada centro y con cada profesor o profesora, familiares, etc.
- Evaluación de las AEE con profesorado, voluntariado y alumnado (elaboración de instrumentos de evaluación).
- Evaluación de la implementación del proyecto y lo que este ha supuesto como elemento transformador en cuanto a: la participación de las familias, la relación entre los distintos sectores, cómo mejora la relación de niños y niñas dentro y fuera del centro, de las familias entre sí, entre familias y profesorado, de las familias con la concejalía de educación.
- Presentación de la experiencia en congresos internacionales, jornadas nacionales, consejos municipales de otras localidades.
- Publicación en medios de comunicación de ámbito local y nacional.

Breve descripción
del sistema de seguimiento
y evaluación de la iniciativa

Durante el curso escolar se hace seguimiento de cada una de las AEE llevadas a cabo por cada profesor/a en cada centro educativo acudiendo al aula, que también sirve como formación práctica a profesorado y voluntariado.

Reuniones periódicas con los equipos directivos, con las personas coordinadoras del proyecto tanto de profesorado como de voluntariado de cada centro.

Evaluaciones trimestrales, en algunos centros de manera conjunta profesorado-voluntariado, en otros centros en sesiones diferenciadas de profesorado y voluntariado y en otros centros por niveles.

Evaluación a final de curso, en los centros con profesorado, voluntariado y alumnado a través de cuestionarios y/o grupos de discusión.

Evaluación de: AEE, organización y puesta en marcha de éstas, dificultades, papel del voluntariado, mejora de resultados instrumentales y mejora de la convivencia.

Desde el PAMCE: evaluación por etapas con los centros educativos.

Principales
conclusiones

Toda la comunidad educativa está involucrada en el aprendizaje del alumnado mediante la interacción de sus miembros y a través del aprendizaje dialógico:

- mejora los aprendizajes de todo el alumnado en cualquier contexto
- mejora la convivencia dentro y fuera de los centros educativos tanto del alumnado como de las familias
- transformación real del contexto socioeducativo mejorando la participación
- creación de altas expectativas hacia todos los sectores de la comunidad.

La comisión de seguimiento, que ha ido evolucionando con el proyecto, ha conseguido una verdadera comunidad educativa con un objetivo común.

Se ha producido una evolución sorprendente del proyecto que crece en número de centros, aulas, familias y voluntarios, así como de los requisitos mínimos tras las evaluaciones en el 2º, 3er o 4º curso dentro del proyecto.

Esta experiencia ha creado una red local entorno a la educación muy sólida que no se da en otras localidades similares.

Retos

Transformar la visión del profesorado.

Convertir las dificultades en posibilidades. Soñar.

Conseguir voluntariado.

Implicar a familias de todas las etnias y razas.

Aumentar progresivamente el nº de:

- Centros, Profesorado, Perfiles de familias y voluntariado, Concejalías (educación, infancia, mayores, mujer), y Asociaciones (Delicatesen árabe, Fundación Secretariado Gitano, Asociación El Fanal, ACCEM, AEE

Hacer difusión: logo, jornadas, congresos, bolsa voluntariado.

Seguir mejorando los resultados académicos del alumnado, especialmente del más vulnerable, obteniendo resultados como el del primer alumno de etnia gitana que aprueba el examen final del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid (prueba externa realizada por el Trinity College de Londres).

Rivas convertida en una gran comunidad de aprendices donde los contextos y entornos trabajan en red: Ayuntamiento, escuelas Infantiles, colegios, institutos, diversas concejalías, asociaciones, coordinadores de personas voluntarias que están interviniendo en los centros.

Transformación de los centros educativos en Comunidades de Aprendizaje, uno de ellos se transformó en 2012. Otro ha realizado la sensibilización en septiembre de 2015.



Fundación Cepaim

Dirección: Trav. Avda. Fabián Escribano Moreno, 77, Beniján, Murcia C.P. 30570 Beniján (Murcia)

Comunidad Autónoma	Región de Murcia
Página web/ Correo electrónico	www.cepaim.org info@cepaim.org accioncomunitaria@cepaim.org

Actuación educativa	
Nombre del programa o iniciativa:	Programa para la promoción de la integración y la convivencia intercultural en el ámbito educativo.
¿Por qué es relevante esta iniciativa?	Se trata de un programa de promoción de la convivencia y lucha contra la el racismo a través de actividades preventivas inespecíficas (actividades que sin trabajar de forma directa contenidos sobre racismo y xenofobia inciden en la generación de espacios de convivencia intercultural).
Formas de diversidad a las que afecta (diversidad étnica y racial, discapacidad, diversidad religiosa, LGTB, etc)	Diversidad étnica, racial y religiosa.

Objetivo general

Promover espacios de mediación intercultural en ámbitos educativos tanto con alumnado, profesorado y familias para la consecución de una mayor cohesión social en la comunidad educativa.

Objetivos específicos

1. Promover **iniciativas interculturales** desde la educación no formal que permitan crear y/o reforzar la convivencia y la participación juvenil.
2. Impulsar estrategias de ocio y tiempo libre que favorezcan el **encuentro y la relación de niños/as, jóvenes, educadores y familias** con bagajes culturales diversos.
3. Crear **espacios de formación para educadores y familias** facilitándoles herramientas y materiales didácticos sobre los contextos multiculturales.
4. Promover **acciones de orientación al estudio, refuerzo escolar, apoyo educativo y habilidades sociales** para la convivencia.
5. Organizar **espacios de coordinación**, interna y externa, entre los distintos agentes implicados en el proyecto.

Agentes implicados en su puesta en marcha

Centros educativos
AMPAS
Ayuntamientos
Asociaciones de los territorios donde se desarrolla
Voluntariado

¿En qué consiste esta experiencia?

Este proyecto se concibe como una colaboración con los centros educativos que permite, facilita y favorece el proceso de construcción de un entorno educativo intercultural, en el cual conviven alumnos y alumnas de muy diversos orígenes culturales. Desde la Educación Intercultural pretendemos construir espacios educativos donde se visibilicen y se respeten las diferentes formas de expresión que tienen las personas del mismo entorno físico.

Para la construcción de escenarios de convivencia intercultural en los centros educativos en los que trabajamos, el programa se ha centrado en el establecimiento de la figura del mediador intercultural y en la promoción de acciones de mediación para la integración social.

A través de actividades en el aula, actividades conjuntas entre profesorado, alumnado y familias, a través de la creación de grupos motor que planifiquen, preparen, desarrollen y evalúen actividades para el resto del alumnado, se configuran un conjunto de actuaciones de carácter intercultural que pretenden mejorar la convivencia en los centros educativos.

El proyecto se desarrolla en tres poblaciones de tres comunidades autónomas diferentes: Navalmoral de la Mata (Extremadura), Bolaños de Calatrava (Castilla La Mancha) y Lepe (Andalucía).

Experiencias de la práctica educativa

Características de la población destinataria de la iniciativa

Alumnado, profesorado y familias de centros educativos ubicados en zonas de exclusión social con un alto índice de población inmigrante.

Recursos destinados a la iniciativa

Recursos humanos: 1 coordinador, 3 mediadores/as, 5 voluntarios/as, Profesorado de los centros educativos, 3 técnicos/as de ayuntamientos.
 Infraestructuras: Las de cada centro educativo, en actividades de carácter comunitario, infraestructuras cedidas por los ayuntamientos.
 Financiación: Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Fondo Europeo de Asilo, Migración e Integración, Financiación propia

Breve descripción del sistema de seguimiento y evaluación de la iniciativa

Sistema de seguimiento:

- La Fundación Cepaim tiene un sistema de calidad que responde a la normativa ISO 9001:2008. Para ello la entidad se ha dotado de un Departamento de Calidad que vigila que todos los procesos se ajusten a dicha normativa.
- En cada territorio los/as responsables técnicos del programa tienen reuniones quincenales de seguimiento y una reunión mensual con los responsables de cada centro educativo y de los ayuntamientos.

Evaluación puntual, intermedia y final:

- Al finalizar cada actividad se realiza una evaluación de cada una de ellas.
- En el mes de junio se realiza una evaluación intermedia anual de resultados (cualitativos y cuantitativos) del programa.
- En diciembre se realiza una evaluación final anual aunque, en realidad se trata de una evaluación intermedia, ya que este es un programa de continuación que se inició en el año 2013.

Contenidos de la iniciativa

- La creación de espacios de participación y comunicación desde la educación no formal para favorecer: el protagonismo juvenil, la escucha activa, la cooperación, la empatía; y así contribuir a la mejora de la convivencia en la comunidad educativa. Se trabaja teniendo como base la propuesta metodológica conocida como: “mediación entre iguales”, “mediación entre pares educativos” o “mediadores juveniles”.
- La promoción de espacios de ocio y tiempo libre bajo una perspectiva preventiva que permitan establecer relaciones abiertas, flexibles y respetuosas que mejoren la integración y la convivencia en el ámbito educativo y en el barrio.
- El apoyo al profesorado y a los padres/madres, facilitándoles herramientas, formación y materiales didácticos sobre gestión de la diversidad en contextos multiculturales. Se realiza a través de espacios de taller, encuentros o jornadas.
- La consolidación de nuevas estrategias de relación e intervención a nivel de la comunidad educativa en donde cada uno de los actores (escuela, familia y comunidad) adquiere un lugar de importancia para la promoción de propuestas para la mejora de la convivencia.
- Fortalecer la coordinación entre los distintos agentes técnicos implicados en el proyecto.

Principales conclusiones

El programa está teniendo muy buenos resultados en los centros educativos y barrios donde se está desarrollando por los siguientes motivos:

- Implica directamente en la planificación, desarrollo y evaluación del mismo a todos los actores de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias, ayuntamientos y entidades de la zona.
- Los grupos motor, como base metodológica del programa, permiten esta implicación, así como el trabajo en red entre entidades.
- Las actuaciones preventivas e inespecíficas para la mejora de la convivencia están permitiendo que se establezcan relaciones de normalidad entre la población (tanto alumnado como familias).
- Un elemento importante para la consolidación de los resultados positivos es la continuidad del programa.
- Los resultados no sólo tienen repercusión en el centro educativo sino también están mejorando la convivencia en los barrios.

Retos

- Una mayor implicación de los padres en el proceso, ya que son las madres quienes participan en el 90 % de los casos.
- La proyección de las actividades hacia los barrios para desarrollar acciones de carácter comunitario que refuercen la convivencia no sólo en los centros educativos, sino también en el entorno.
- Una mayor implicación de ayuntamientos y otras entidades del territorio en el programa para consolidar un trabajo en red que permita mejores resultados en la convivencia y cohesión social comunitarias.
- La sostenibilidad del programa, ya que depende en un 100% de convocatorias anuales de financiación pública. Una solución sería la financiación plurianual del mismo.
- La innovación e investigación en nuevas formas de actuación para mantener la motivación e implicación de toda la comunidad educativa en el desarrollo del programa.

Experiencias de la práctica educativa

Movimiento contra la Intolerancia

Dirección: c/ Mesón de Paredes, 39 bajo 28012 Madrid

Comunidad Autónoma

Madrid

Página web/
Correo electrónico

<http://movimientocontralaintolerancia.com/>
intolerancia@terra.com

Actuación educativa

Nombre
del programa
o iniciativa:

Talleres para la Interculturalidad y la Aceptación de la Diversidad en Centros Educativos

¿Por qué es
relevante esta
iniciativa?

Asistimos al desarrollo de sociedades muy diversas, en lo social, cultural o lo religioso entre otras realidades. En ellas emergen brotes de intolerancia, discriminación, racismo y xenofobia que dificultan la convivencia así como la integración social de los inmigrantes, las minorías étnicas, culturales y religiosas. Por ello sensibilizar y fomentar la interculturalidad y aceptación de la diversidad en centros educativos resulta esencial.

Los centros educativos son un espacio importante de convivencia para adolescentes procedentes de diferentes países, en donde se manifiestan los prejuicios y actitudes discriminatorias y racistas. Es, por tanto, fundamental promocionar desde el aula, valores de tolerancia, solidaridad e interculturalidad y de aceptación y aprecio a la diversidad educativa como fuente de riqueza.

Para ello los Talleres para la Interculturalidad y la Aceptación de la Diversidad en Centros Educativos son una actividad de **sensibilización preventiva** de comportamientos de racismo y xenofobia, dirigida especialmente a neutralizar el problema desde su raíz y a promover la gestión de la diversidad orientada por el valor de la Tolerancia y la perspectiva intercultural.

Formas de diversidad a las que
afecta (diversidad étnica y racial,
discapacidad, diversidad religiosa,
LGTB, etc)

Alumnado de las propias aulas: Inmigrantes, alumnos/as
de diversidad étnico racial, origen nacional, inmigrantes,
gitanos, diversidad religiosa (musulmanes), etc.

Objetivo general

1. Prevenir la aparición de conductas de racismo, xenofobia y formas asociadas de intolerancia
2. Neutralizar estereotipos, prejuicios, tópicos discriminatorios y conocimientos defectuosos que impidan la aceptación de la diversidad
3. Fomentar los valores de Tolerancia, No Violencia, Derechos Humanos y de respeto a la Dignidad intrínseca de la persona
4. Fomentar la comprensión de la importancia de una sociedad diversa, inclusiva y democrática para el desarrollo integral de la persona.

Objetivos específicos

- Identificar estereotipos y prejuicios que conducen a la discriminación para contribuir a desterrarlos
- Desarrollar la empatía, la aceptación de la diversidad, la integración y la interculturalidad
- Desarrollar la Tolerancia solidaria y la Igualdad de Trato
- Desarrollar la comprensión de los Derechos Humanos Universales y la comprensión de los Derechos Humanos de las mujeres como parte inherente de los mismos
- Desterrar mitos, estereotipos y prejuicios que sustenten la inferioridad de las mujeres

Agentes implicados en su puesta en marcha

Los agentes implicados son miembros de la Comunidad Educativa (Director/a, jefes/as de estudios, orientadores/as, profesores/as), además de los propios alumnos/as y como receptores indirectos estarían los/as tutores/as (madres, padres)

¿En qué
consiste
esta
experiencia?

Los “Talleres para la Interculturalidad y la aceptación de la Diversidad en Centros Educativos” tienen como destinatarios a los alumnos/as de primer ciclo de la ESO, desarrollándose en horario lectivo, en centros públicos, concertados y privados. Se realizan en los centros educativos que lo soliciten una vez mantenidas reuniones informativas sobre el contenido y objetivo de los talleres con el director, tutor, orientador y/o profesor del centro. Con una metodología expositiva, audiovisual y participativa se hacen dos sesiones, con materiales apropiados, incluso estímulos musicales y audiovisuales, en las que se trabajan la neutralización de prejuicios, estereotipos y cualquier forma de discriminación e intolerancia, favoreciendo el conocimiento de los otros y educando en valores de tolerancia e interculturalidad esenciales para la comunidad escolar.

7 Movimiento contra la intolerancia

Características de la población destinataria de la iniciativa

La población destinataria son los usuarios de los centros educativos: adolescentes menores de 14 años y los propios docentes

Recursos destinados a la iniciativa

Recursos humanos: personal del programa, los educadores de la entidad para poder llevar a cabo la dinámica de los Talleres y el voluntariado del apoyo a la dinamización

Recursos técnicos: audiovisuales, ordenadores, DVD musicales: “Rap contra el Racismo”, “Reggae contra la Intolerancia”

Recursos económicos: los Talleres se realizan en el marco de un programa subvencionado por la Secretaría General de Inmigración y Emigración y los fondos FEI de la Unión Europea.

Breve descripción del sistema de seguimiento y evaluación de la iniciativa

El seguimiento tiene 3 fases: la primera la de ofrecer y concertar la actividad con los centros receptores de la actividad, donde se les explica la duración, dinámica y objetivos de la misma. La segunda: la propia realización de la actividad, se monitorizan los plazos y ritmos adecuados y si se llega a los usuarios acordados. La tercera: evaluación de la actividad, contemplando la receptividad del centro y predisposición del mismo, la implicación y la valoración para futuras ocasiones. La evaluación es de periodicidad trimestral, con reuniones de coordinación de equipo y una visión integral, de impacto en los distintos ámbitos y desde una perspectiva orientada a favorecer la difusión del conocimiento en los campos de intervención.

Principales conclusiones

- Los Talleres para la Interculturalidad en Centros Educativos es un programas estrella de la entidad. Se desarrollan en todas las localidades donde la entidad tiene sede (Madrid, Valencia, Zaragoza, Valladolid, Sevilla y Málaga). Se han llevado a cabo todos los años desde hace diez. La financiación del programa ha permitido el trabajo continuo en centros educativos donde la presencia de inmigrantes o las dificultades para la aceptación de la diversidad puedan derivar en manifestaciones de intolerancia;
- Anualmente se realizan una media de 360 talleres dirigidos a 9000 alumnos/as, a demanda de los centros educativos.
- La demanda es creciente superándose la oferta disponible en función de los recursos del programa. La valoración de los centros educativos es muy positiva. El programa se complementa con otros apoyos locales o autonómicos para otras actividades escolares y/o para otras edades, aunque con un objetivo similar. Con ello se alcanza una cifra de alrededor de un millar de jornadas escolares anuales, con impacto de 25.000 alumnos/as.

Retos

- El reto principal es la limitación de recursos de esta actividad que no permite cubrir toda la demanda de los centros educativos.
- Esta actividad es parte de un Plan de Actividades de Sensibilización Preventiva a través del que se desarrollan otras actividades escolares en otras localidades.



Comunidad Autónoma de Canarias	
Dirección:	
Comunidad Autónoma	Canarias
Página web/ Correo electrónico	http://www.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/acosoescolar/

Actuación educativa	
Nombre del programa o iniciativa:	Programa de Prevención y Ayuda contra el Acoso Escolar.
¿Por qué es relevante esta iniciativa?	Porque se hace imprescindible visibilizar toda situación de violencia escolar, para que la tolerancia 0 a la violencia sea una realidad y no se quede en simple deseo. Pero sobre todo para que una vez visibilizado el acoso se garantice al alumnado que lo ha sufrido y a su familia la terminación de este maltrato , así como su protección y seguridad en el centro. Para ello el profesorado debe contar con las herramientas necesarias y la preparación y formación para utilizarlas adecuadamente..
Formas de diversidad a las que afecta (diversidad étnica y racial, discapacidad, diversidad religiosa, LGTB, etc)	El acoso escolar no se relaciona con un tipo específico de diversidad o diferencia. De hecho cualquier forma de diversidad, en el más amplio sentido del concepto, puede ser el detonante para ser victimizado y sometido a una situación de acoso.

Objetivo general	Lograr que todos los centros educativos de Canarias dispongan de un protocolo ante el acoso escolar y sepan aplicarlo garantizando unas actuaciones eficaces para prevenir, detectar y frenar toda situación de acoso escolar.
-------------------------	--

Objetivos específicos	
– Avanzar en el camino de la prevención de la violencia escolar, aportando una herramienta formativa y práctica para la construcción de un modelo de convivencia positiva basado en la cultura de paz. – Visibilizar la realidad de este fenómeno presente, sin lugar a dudas, en cualquier centro escolar, sensibilizando y formando al profesorado, desde una actitud de tolerancia 0 a todo tipo de violencia. – Disponer en cada centro educativo del “docente referente del protocolo de acoso”. Debe ser un referente accesible para todo el alumnado, estar competencialmente preparado y legitimado para implementar el protocolo. – Promover las denuncias en el ámbito educativo, procurando evitar la denuncia en los ámbitos policial y judicial, cuando se trate de alumnado menor de 14 años.	

Agentes implicados en su puesta en marcha	
– La Dirección de cada centro educativo deberá presentar el protocolo de acoso propuesto para el centro en el Consejo Escolar para su aprobación e inclusión en el Plan de Convivencia. – La Inspección educativa velará por la correcta aplicación del protocolo de acoso en cada uno de los centros. – La Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa llevará a cabo un plan de difusión del Marco General de Actuación ante un posible acoso escolar, además de un plan de formación para los referentes de cada centro responsables de implementar el protocolo.	

¿En qué consiste esta experiencia?	En Canarias contamos desde el año 2006 con un Programa para prevenir, detectar e intervenir en los conflictos de convivencia relacionados con la violencia entre iguales y las situaciones de acoso escolar. Dentro de este programa se gestiona, coordina y supervisa el Servicio de Prevención y Ayuda contra el Acoso Escolar (SPACAE), atendido por un equipo de psicólogos/as especializados en acoso escolar. Desde el Servicio se ofrece “Atención telefónica inmediata”, de lunes a viernes y de 8,00 a 20,00 horas (901930303). Cuando en una llamada se detecta posible acoso escolar, se activa el protocolo iniciándose la “Intervención psicoeducativa” de forma directa en el centro.
	Producto de esta experiencia, hemos diseñado y publicado el Marco General de Actuación ante un posible acoso escolar. Hasta ahora, todos los protocolos publicados nos han indicado “qué pasos hay que dar” ante la detección de un posible caso de acoso escolar. Todos ellos coinciden en que hay que proceder con celeridad y eficacia, llevando a cabo una serie de actuaciones de forma inmediata. Con el Marco General de Actuación ponemos el acento en el “cómo dar cada uno de esos pasos”.
	El profesorado podrá observar el desarrollo de cada actuación y prepararse sobre cómo atender a la supuesta víctima, cómo entrevistar al alumnado observador, cómo acercarnos al supuesto alumnado agresor, cómo diagnosticar la situación y cómo atender a todas las familias implicadas. Los materiales se presentan en formato audiovisual, con ejemplos de cada tipo de entrevista; y en formato impreso, con textos, que describen cada una de las estrategias y habilidades necesarias en cada paso del protocolo.

Características de la población destinataria de la iniciativa

Comunidad escolar de cada uno de los centros educativos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. No obstante, el Marco General de Actuación ante un posible acoso escolar, con todos sus materiales, está publicado en la Web de la Consejería (palabras clave: acoso escolar canarias), por lo que cualquier centro interesado fuera de nuestra Comunidad Autónoma, también puede ser destinatario de esta iniciativa.

Recursos destinados a la iniciativa

- Del diseño de los materiales ha sido responsable el Equipo Técnico del Área de Convivencia de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa.
- La producción de los vídeos se logró como producto final de un proyecto de Aprendizaje Servicio; en él participó el alumnado perteneciente al Programa de Mejora de la Convivencia (medida de atención a la diversidad, autorizada en 50 centros de secundaria), del IES Lila en la isla de Gran Canaria.
- Esta iniciativa se ha financiado a través del Proyecto TSP (Tecnología al Servicio de las Personas), Proyecto del Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

Contenidos de la iniciativa

El Marco General de Actuación ante un posible acoso escolar se presenta en formato Web y está conformado por:

1. Video- comic señalando los tres errores más frecuentes al responder a la denuncia de acoso.
2. Protocolo de actuación en formato esquema.
3. Guía para el profesorado, en la que se detallan las estrategias correspondientes a:
 - las consideraciones generales para todo el claustro: estrategias que todo docente debe aplicar al ser informado de un supuesto acoso.
 - las actuaciones inmediatas, contempladas en cuatro fases:
 - fase de detección y acogida; entrevistas con quién informa y con la supuesta víctima.
 - fase de análisis de la situación inicial
 - fase de intervención: diagnóstico y contención del acoso; sesión educativa con el grupo de alumnado observador, sesión educativa con cada alumno o alumna que ha ejercido el acoso y entrevistas con familia del alumnado que ejerce acoso y entrevista de devolución con familia del alumnado que lo ha sufrido.
 - fase de toma de decisiones: análisis de la situación post-intervención y plan de acompañamiento y seguimiento.
 - las actuaciones preventivas en el plan de convivencia: a corto, medio y largo plazo.
4. Vídeos con ejemplos del desarrollo de las entrevistas: con la víctima, con el grupo observador, con el alumno que ejerce acoso, con la familia de éste y con la familia del alumno víctima de acoso.

Principales conclusiones

En los tres últimos cursos se ha activado el protocolo de acoso en 426 casos; de los cuales en el 43% (184 casos) se ha confirmado el acoso escolar. El estudio realizado durante diez años, nos permite afirmar que alrededor del 90% de los casos de acoso escolar confirmado son situaciones perfectamente reconducibles desde el propio centro, con una intervención de carácter educativo. Se trata de situaciones clasificadas entre un nivel leve y medio de percepción de sufrimiento de la víctima, en las que una serie de actuaciones inmediatas, realizadas con firmeza y tolerancia cero a la violencia, pueden parar el acoso y garantizar la protección y seguridad del alumnado que venía sufriendo. El desconocimiento sobre cómo llevar a cabo estas actuaciones, provoca respuestas inadecuadas e improvisadas por parte del centro, que pueden llevar a un agravamiento de la situación en lugar de resolverla. De ahí la importancia de aplicar adecuadamente el protocolo.

El 10% de los casos confirmados son situaciones graves o severas. Son estas últimas cifras las que conforman un verdadero cuadro clínico que requiere la intervención de especialistas del ámbito clínico, social y/o judicial. Es en estos casos, donde el centro debe contar con otros recursos y servicios para garantizar toda la atención especializada que la víctima pueda requerir.

Experiencias de la práctica educativa

7

Comunitat Valenciana

Dirección: Avd. Campanar , 32 46015 Valencia

Comunidad Autónoma Comunitat Valenciana

Página web/ <http://www.cece.gva.es/>
Correo electrónico http://www.cece.gva.es/eva/docs/convivencia/doc_previ.pdf

Actuación educativa

Nombre del programa o iniciativa:

Detección, asesoramiento e intervención de situaciones de violencia en centros educativos a través del Registro Central de incidencias del Plan PREVI

¿Por qué es relevante esta iniciativa?

Disponer de información acerca de incidentes de violencia en los centros educativos es un requisito esencial para orientar las estrategias y acciones de prevención de los mismos

Formas de diversidad a las que afecta (diversidad étnica y racial, discapacidad, diversidad religiosa, LGTB, etc)

Situaciones de violencia grave y muy grave como, agresiones entre iguales, acoso, ciberacoso, maltrato infantil, violencia de género, agresiones al profesorado y personal no docente, de cualquier origen discriminatorio.

¿En qué consiste esta experiencia?

Se trata de una herramienta digital de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Comunidad valenciana para la comunicación inmediata de incidencias ocurridas en los centros educativos, que perjudiquen gravemente la convivencia del centro. En la notificación se incluye la descripción de las actuaciones que el centro ha realizado ante esta situación incorporando la respuesta de la inspección de zona. Este instrumento permite solicitar apoyo específico a las Unidades de Atención e Intervención del PREVI.

Se crea a partir del Observatorio de la Convivencia en la Comunidad Valenciana en el año 2005, regulado en 2007 y actualizado en 2012. Actualmente, este instrumento está en revisión en base a la Orden 62/2014, del 28 de julio, que actualiza los planes de convivencia y regula los protocolos de intervención en los centros escolares ante situaciones de agresiones entre iguales, acoso, ciberacoso, maltrato, violencia de género, maltrato, agresiones al profesorado etc.

Objetivo general

Obtener información precisa y actualizada de la realidad de los centros, no se trata de percepciones sino de datos concretos, que permita a la Administración analizar cuantitativa y cualitativamente la conflictividad en los centros y promover medidas de prevención e intervención a nivel del propio centro y del sistema educativo.

Objetivos específicos

- Informar del registro de la incidencia grave y/o muy grave al inspector de Educación del centro educativo de forma inmediata y comunicar las acciones que corresponda iniciar.
- Comunicar a la Unidad de Atención e Intervención del PREVI correspondiente, para la intervención inmediata en los problemas graves que así lo requieran.
- Dotar a los equipos directivos de un apoyo de asesoramiento e intervención ante casos que por su complejidad y especificidad técnica son de difícil intervención.
- Permitir a los centros y a la administración conocer los problemas de convivencia más frecuentes, su gravedad y evolución en el tiempo y observar cómo se resuelven y qué necesidades tienen los centros con objeto de proponer nuevas medidas preventivas.

Agentes implicados en su puesta en marcha

Detección: Toda la comunidad educativa

Comunicación: Equipo Directivo, Inspección de zona y la Unidad de Atención e Intervención del PREVI, que está formada por un inspector/o y un orientador/a educativo; La dirección general competente de la Conselleria de Educación, Innovación, Cultura y Deporte.

Intervención: Equipo Directivo, profesorado, alumnos y familias; Unidad de Atención e Intervención del PREVI, si es requerida;

Otros agentes: Servicios Comunitarios y Entidades Locales, Servicios Sociales y SEAFI, Pediatría, Salud Mental, Fiscalía, ONGs, etc.

Características de la población destinataria de la iniciativa

El registro está dirigido a todos los centros públicos y concertados de todos los niveles educativos no universitarios de la Comunitat Valenciana. También es utilizado por los centros privados, por iniciativa de los titulares.

Experiencias de la práctica educativa

Recursos destinados a la iniciativa

Recursos humanos.

Específicos del Plan PREVI: Un asesor técnico de la dirección general competente de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte; Una **Unidad de Atención e Intervención del PREVI** en cada dirección territorial de educación, formada por un inspector/a y un orientador/a educativo especializado.

Generales: La dirección de cada Centro, La Inspección de zona.

Recursos técnicos: Programa Informático REGPER PREVI de la Conselleria de Educación, Innovación, Cultura y Deporte, su mantenimiento y de la plataforma.

Financiación: Materiales de diagnóstico específico necesarios para el desarrollo de las unidades de Intervención; Formación específica y especializada para los equipos de intervención, los directores de centro y/o los orientadores educativos.

Breve descripción del sistema de seguimiento y evaluación

Anualmente, la Dirección General competente en materia de convivencia elabora el *informe anual del estado de la convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana*. Dicho informe incluye el análisis de la información del registro de incidencias, los informes anuales de las UAI del PREVI, los datos relativos al desarrollo de los planes de convivencia que presentan las direcciones de los centros educativos, conclusiones finales y propuestas que revertirán en la modificación del registro y en las acciones de prevención de los centros educativos.

En la actualidad, se trabaja en la modificación de este instrumento y registro de incidencias, para incorporar la Orden 62/2014, del 28 de julio, que actualiza los planes de convivencia y regula los protocolos de intervención en los centros escolares ante situaciones de agresiones entre iguales, acoso, ciberacoso, maltrato, violencia de género, maltrato, agresiones al profesorado, etc.

Esta información se pone a disposición de la Conselleria de Educación, Innovación, Cultura y Deporte de la Comunitat Valenciana, para el desarrollo de las competencias que le son propias.

Contenidos de la iniciativa

Se notifican aquellas incidencias que suponen violencia ejercida sobre las personas o bienes, y que por su naturaleza, intensidad, consecuencias y/o reiteración perjudican la convivencia de un centro. Los datos que se aportan en cada incidencia son:

Tipo de violencia (verbal, física, contra la propiedad personal, por exclusión, sexual, a instalaciones (vandalismo) y el uso malintencionado de TIC (SMS, Chats, redes sociales, e-mail). En el curso escolar 2012-2013 se pusieron en funcionamiento una serie de mejoras que incluyen una especificación mayor de las incidencias con componente TIC, violencia de género y un sistema de detección más depurado del acoso escolar.

Respecto a las personas involucradas (curso, edad, sexo, papel en la incidencia) no se incluyen datos identificativos, únicamente en el apartado de "aclaraciones", se especifican en ocasiones la evolución de la incidencia y el análisis del o de los conflictos.

Información sobre el incidente se informa sobre el lugar del incidente, testigos, la existencia o no de desequilibrio de poder, reiteración, si hay consumo de sustancias y otros indicadores.

Se notifican las acciones realizadas desde el centro, entrevistas y reuniones con los involucrados, con la familia, la puesta en marcha de medidas educativas correctoras y/o la apertura de expediente disciplinario.

También se informa sobre la puesta en conocimiento de la inspección y si ha sido precisa su intervención directa. La Inspección notifica y activa el asesoramiento o intervención a la Unidad de Atención e Intervención del PREVI

Principales conclusiones

En los tres últimos cursos se ha activado el protocolo de acoso en 426 casos; de los cuales en el 43% (184 casos) se ha confirmado el acoso escolar. El estudio realizado durante diez años, nos permite afirmar que alrededor del 90% de los casos de acoso escolar confirmado son situaciones perfectamente reconducibles desde el propio centro, con una intervención de carácter educativo. Se trata de situaciones clasificadas entre un nivel leve y medio de percepción de sufrimiento de la víctima, en las que una serie de actuaciones inmediatas, realizadas con firmeza y tolerancia cero a la violencia, pueden parar el acoso y garantizar la protección y seguridad del alumnado que venía sufriendolo. El desconocimiento sobre cómo llevar a cabo estas actuaciones, provoca respuestas inadecuadas e improvisadas por parte del centro, que pueden llevar a un agravamiento de la

- Esta herramienta permite una comunicación directa y rápida, pero el elemento activador son la comunidad educativa que detecta, la dirección de los centros, inspección educativa y las Unidades de Atención e Intervención del plan PREVI.
- Las situaciones que se registran desde los centros obligan a que sea una herramienta en permanente revisión. Por ello, se está dando un paso más a través de la puesta en marcha de procedimientos de intervención específicos en la resolución de otras situaciones adicionales a las descritas que hay que resolver diariamente.

Las incidencias obligan a una mayor especialización de las direcciones de los centros, los orientadores educativos y de las Unidades de Intervención del PREVI. Por ello, hay que establecer vínculos rápidos y ágiles para trabajar con otras instituciones, promover la sensibilización para la prevención, la formación de los profesionales y el acompañamiento a los centros. situación en lugar de resolverla. De ahí la importancia de aplicar adecuadamente el protocolo.

El 10% de los casos confirmados son situaciones graves o severas. Son estas últimas cifras las que conforman un verdadero cuadro clínico que requiere la intervención de especialistas del ámbito clínico, social y/o judicial. Es en estos casos, donde el centro debe contar con otros recursos y servicios para garantizar toda la atención especializada que la víctima pueda requerir.

Retos

Las instituciones deben facilitar, dar soporte legal, técnico, científico y humano a los problemas que aparecen en los centros.

Es necesario el Observatorio para analizar la situación, actualizar la estructura y actuar en la mejora de todo el sistema en su conjunto. La Conselleria de Educación, Innovación, Cultura y Deporte de la Comunitat Valenciana, va a promover el Observatorio de la Educación, donde se presentaran todos estos análisis.

Experiencias de la práctica educativa

Cataluña

Comunidad Autónoma

Cataluña

Página web/
Correo electrónico

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya
<http://ensenyament.gencat.cat/ca/index.html>
atencionalacomunitateducativa@gencat.cat
<http://www.xtec.cat/web/centres/convivencia>
atencionalacomunitateducativa.ensenyament@gencat.cat
eif.ensenyament@gencat.cat

Objetivo general

1. Aplicación informática para la elaboración del Proyecto de convivencia. Dotar a los centros educativos de una herramienta para elaborar el Proyecto de convivencia.
2. Protocolo de Prevención, detección e intervención frente a situaciones de odio y discriminación. Dotar a los centros educativos de secundaria de una herramienta para prevenir, detectar e intervenir frente a situaciones de odio y discriminación.

Objetivos específicos

1. Aplicación informática para la elaboración del Proyecto de convivencia.
 - Facilitar un instrumento de diagnóstico.
 - Facilitar orientaciones adaptadas a cada situación.
 - Proporcionar un banco de conocimiento (recursos, normativa, formación).
 - Promover proyectos comunitarios.
 - Promover la cultura evaluativa.
2. Protocolo de Prevención, detección e intervención frente a situaciones de odio y discriminación.
 - Fomentar la implementación de medidas preventivas en los centros de educación secundaria.
 - Facilitar la detección de conductas de odio y discriminación que pueden afectar al bienestar de las personas y llegar a vulnerar sus derechos elementales.
 - Promover las intervenciones educativas frente a situaciones de odio y discriminación con alumnado de los centros de secundaria y sus familias.

Establecer un circuito de coordinación entre los diferentes miembros de la comunidad escolar y educativa implicados en el protocolo.

Agentes implicados en su puesta en marcha

Comunidad escolar

Actuación educativa

Nombre del programa o iniciativa:

1. Aplicación informática para la elaboración del Proyecto de convivencia.
2. Protocolo de Prevención, detección e intervención frente a situaciones de odio y discriminación.

¿Por qué es relevante esta iniciativa?

En el contexto de la prevención, detección e intervención frente a situaciones de odio y discriminación, el protocolo ofrece un circuito sistematizado de actuaciones coordinadas en el marco amplio del proyecto de convivencia.

Formas de diversidad a las que afecta (diversidad étnica y racial, discapacidad, diversidad religiosa, LGTB, etc)

El Protocolo contempla las situaciones de diversidad étnica y racial, discapacidad, orientación afectivo-sexual y género, las formas de discriminación que mayor incidencia tienen en los centros educativos.

¿En qué consiste esta experiencia?

1. Aplicación informática para la elaboración del Proyecto de convivencia
 El Departament d'Ensenyament ofrece a los centros educativos orientaciones y apoyo para elaborar el Projecte de convivència que refleja todas las acciones que lleva a cabo un centro para capacitar a todo el alumnado y a la comunidad educativa en y para la convivencia positiva. Con la intención de dotar de coherencia y continuidad educativa todas las acciones que se desarrollan, este proyecto parte de las propias necesidades y de la cultura del centro, tiene un planteamiento global e integral y es el resultado de la participación comunitaria.
 Para elaborar el proyecto de convivencia, los centros disponen de una aplicación informática que facilita el diagnóstico y ofrece actuaciones y recursos para dar respuesta a los objetivos específicos que cada centro se plantee.
2. Protocolo de Prevención, detección e intervención frente a situaciones de odio y discriminación
 Por otra parte, se ponen a disposición de los centros diversos protocolos para la mejora de la convivencia. Concretamente, el Protocol de prevenció, detecció i intervenció enfront les conductes d'odi i discriminació define un marco común, favorece la coordinación de los diferentes agentes educativos implicados mediante un circuito sistematizado. Este protocolo incide especialmente en implementar estrategias de prevención de las conductas de odio y discriminación que faciliten la convivencia en el centro educativo y contribuyan a capacitar al alumnado para ejercer una ciudadanía respetuosa, comprometida y responsable.

Experiencias de la práctica educativa

Cataluña

Características de la población destinataria de la iniciativa	
Centros educativos	
Recursos destinados a la iniciativa	
Equipos de asesoramiento LIC (Lengua, interculturalidad y cohesión social). Apoyo del personal técnico del Departament d'Ensenyament Formación telemática.	
Retos	Difusión y formación

Breve descripción del sistema de seguimiento y evaluación
La aplicación informática sugiere a los centros educativos indicadores de evaluación que éstos pueden asumir como propios o pueden editar para contextualizar.



IES Francisco Montoya	
Dirección: C. Maleno, 15 04716 Las Norias de Daza- El Ejido (ALMERÍA)	
Comunidad Autónoma	Andalucía
Página web/ Correo electrónico	Yamna Marraoui. Ponencia de Mediación.Sevilla 23 y 24 sep. 2015 iesfranciscomontoya@gmail.com

Actuación educativa	
Nombre del programa o iniciativa:	Programa de Mediación entre iguales en el IES Francisco Montoya
¿Por qué es relevante esta iniciativa?	Se trata de una medida que mejora la convivencia, la adquisición de valores y la interculturalidad.
Formas de diversidad a las que afecta (diversidad étnica y racial, discapacidad, diversidad religiosa, LGTB, etc)	Alumnado del IES Francisco Montoya, que cuenta con un 65% de alumnado de origen extranjero

Objetivo general	Resolución pacífica de los conflictos y mejora de la convivencia.
------------------	---

Objetivos específicos
- Prevenir la violencia escolar en los centros educativos potenciando el aprendizaje de una herramienta, como la mediación escolar, orientada a la resolución constructiva de conflictos. - Enseñar estrategias y habilidades necesarias para desempeñar la función de mediación en conflictos. - Fomentar un clima socioafectivo entre las personas que participen en actividades de mediación y de formación para la misma, de tal modo que puedan experimentar una vivencia de encuentro interpersonal - Un alumno/a mediador/a será en potencia un mediador en las sociedad en su vida como adulto.

Agentes implicados en su puesta en marcha
- Profesorado que ha recibido una formación previa en este campo. - La orientadora - El equipo directivo - Otros colaboradores como la educadora social y el mediador intercultural - El alumnado ayudante - El alumnado mediador

¿En qué consiste esta experiencia?	Cuando entre el alumnado de nuestro centro surge un conflicto, una posible vía de solucionarlo es a través de nuestro alumnado mediador. Origen: - La idea surgió en el curso escolar 2004/2005. - Era una necesidad dado el contexto: llegada de alumnado de origen extranjero, la mayoría sin haber estado escolarizado. - La función del alumno mediador difiere de la actual: se trataba de alumnos/as marroquíes y guineanos con dominio del español cuyos objetivos eran tutorizar al alumnado de incorporación tardía y servir de traductores entre las familias y el profesorado - En el curso 2009/2010 Formación del profesorado a través del CEP que a su vez formarán al alumnado. - Desde entonces nuestro alumnado se encarga de mediar en conflictos entre iguales, previniendo la violencia y apostando por la resolución pacífica de los mismos.
	El alumnado mediador es seleccionado del alumnado que ha realizado el curso anterior en 1º ESO el Programa de Alumnado Ayudante. Para ser alumno/a mediador/a debes ser además alumno/a ayudante, realizar las tareas de dicho programa y ser evaluado positivamente en el curso anterior. Formación de alumnado mediador: - Se realiza en horario no lectivo. Dos o tres días. - La realiza profesorado implicado en el programa (director, coordinadora Escuela Espacio de Paz, orientador y educadora social). - Se realizan: dinámicas de grupo, actividades relacionadas con la escucha activa, la asertividad, resolución de conflictos, etc. - Se repasa el proceso de mediación (fases, documentos, seguimientos de las mediaciones realizadas, etc...). - Se organizan las parejas mediadoras. (Cartelería y publicidad) - Se realizan simulaciones de casos prácticos. - Diariamente hay una pareja de mediadores de guardia que se anuncia en los monitores de las plantas y en un cuadrante en el tablón de anuncios.
	Otras experiencias de interés: Pedro Lozano. Proyecto Educativo. Sevilla 23 y 24 de septiembre de 2015. Fran Ramírez. Grupos de Convivencia. Sevilla. 23 y 24 de septiembre de 2015.



Características de la población destinataria de la iniciativa Centro de compensación educativa con 550 alumnos y alumnas, que en un porcentaje del 65% son de origen extranjero, procedente de hasta 12 nacionalidades diferentes, siendo las más abundantes la marroquí y la española en este orden. El alumnado es de ESO, Bachillerato, FPB y FP de grado medio. El 26% es de N.E.A.E., la mayoría por provenir de distinto nivel sociocultural.	Recursos destinados a la iniciativa Lo importante son las personas: sin alumnado interesado y sin profesorado implicado no se podría desarrollar el programa. El alumnado mediador dispone de un despacho propio durante los recreos, el llamado rincón de la mediación. En él cada día hay una pareja de alumnos y alumnas mediadores. Se premia al alumnado facilitándole la comida los días de formación durante la tarde y al final de cada curso realizando una jornada de convivencia fuera del centro, como reconocimiento a la labor desarrollada.
Contenidos de la iniciativa	Los propios de la mediación escolar entre iguales. En todo proceso mediador se siguen las siguientes fases: 1. Colaboración inicial: debe existir un acuerdo previo de las partes en colaborar estrechamente para resolver el conflicto, de manera que se clarifique en qué consiste el proceso de mediación y los objetivos a alcanzar. Para ello debe establecerse por parte del mediador un ambiente adecuado (tiempo, lugar y espacios) que produzca la confianza entre las partes, comunicando a cada cual lo que éste conoce sobre la situación, así como acordando las reglas a cumplir por cada parte (comunicación confidencialidad y fases del proceso a seguir). 2. Análisis de los problemas: recogida de los hechos, identificación y reconocimiento de las características generales (visibles e invisibles) de los conflictos presentados, clarificación de las posiciones, necesidades e intereses de las partes, determinación de las prioridades y delimitación de las características de los posibles acuerdos. Esta fase comprende también el proceso comunicativo necesario para que las partes comprendan recíprocamente los intereses de cada uno. 3. Elaboración de opciones posibles: se trata de discutir los criterios que presiden la elaboración de una solución a través de la exposición por ambas partes de las opciones conocidas o deseadas que satisfacen los intereses de cada persona, creándose nuevas opciones posibles de manera colaborativa y desarrollando alternativas nuevas desde escenarios hipotéticos. 4. Evaluación de las posibles soluciones y toma de decisión: valoración de las soluciones propuestas en relación con los intereses presentados por ambas partes, teniendo en cuenta las consecuencias, costos y beneficios de cada una. 5. Formalización del acuerdo: se trata de formalizar el acuerdo a través de un contrato escrito en el que quede recogido el acuerdo, la planificación de su realización y el procedimiento para su control y verificación. 6. Seguimiento y balance: esta fase final consiste en realizar un seguimiento del acuerdo o solución tornada para resolver el conflicto, de modo que pueda revisarse por la partes en caso de necesidad. Se incluye en esta etapa también una valoración general del proceso de mediación realizado.
Breve descripción del sistema de seguimiento y evaluación – El alumnado mediador debe entregar el libro donde se recogen sus ayudas y meditaciones realizadas a lo largo del curso. – Realiza el cuestionario de autoevaluación. – Participa en una jornada de convivencia fuera del centro. – En la fiesta de final de curso se hace entrega de un diploma, un regalo y el reconocimiento del centro.	Principales conclusiones Son muy diversos los beneficios del programa: – Mejora de la convivencia, del clima escolar y de adquisición de valores – Preparación de futuros mediadores en la sociedad. – Previene la violencia y desarrolla habilidades de comunicación y la formación integral – Fomenta aprendizajes significativos Retos La implicación del profesorado es determinante ya que necesita una formación previa y además debe realizar a su vez la formación del alumnado mediador en horario extraescolar. Una vez iniciado el programa debe vigilar que todo se desarrolla según los objetivos propuestos. La participación del alumnado también es determinante: la mediación es voluntaria y exige un esfuerzo adicional de servicio desinteresado hacia los demás.

8

Referencias bibliográficas



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Ondina, T. (Coord.) (2007). Racismo: qué es y cómo se afronta. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea
- Alegret, J.L. (1991). Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- All Together Now (2014) Responding to white supremacy. A guide for frontline workers. <http://guide.exitwhitepower.com/>
- Allport, G. (1954), The Nature of Prejudice, Reading, Addison Wesley (traducción La naturaleza del prejuicio, Buenos Aires, Eudeba, 1962).
- Andersson y Pearson (1999). "Tit for tat? The spiraling effect of incivility in the workplace", en The Academy Management Review, 24, 452-471.
- Angulo, F. (1990). Investigación-acción en el currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. Investigación en la Escuela, 11, pp. 39-49.
- Aparicio R. (2007), The Integration of the Second and 1.5 Generations of Moroccan, Dominican and Peruvian Origin in Madrid and Barcelona. Journal of Ethnic and Migration Studies. Vol 33
- Aparicio, R. y A. Tornos (2012), La socialización juvenil de las segundas generaciones de la inmigración: factores, metas, transformaciones identitarias. Madrid, Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Banks, J.A. (Ed.) (1995). Handbook of Research on Multicultural Education. New York: MacMillan, pp. 3-24.
- Banks, J.A. (Ed.). (2004). Diversity and citizenship education: Global perspectives. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barkley, E.F.; Cross, K.P. y Major, C.H. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario. Madrid, MEC/Morata.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusión. Observaciones. Revista de Educación, 349, 137, pp. 1-52.
- Berger, P. y T. Luckmann (1972), La Construcción Social de la Realidad, Buenos Aires, Amorrortu, Parte III.
- Besalú, X. (1998). La Educación Intercultural en Europa. Un enfoque curricular. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2006). Herramientas antirracistas en la escuela. Revista Educarnos, nº 35, 14.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI. Madrid: Los Libros de la Catarata
- Bjorgo, T. (1997). Racist and right-wing violence in Scandinavia: patterns, perpetrators, and responses. Oslo: Tano Aschehoug.
- Broeder, P. y Mijares, L. (2003). Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria. Madrid: CIDE / Comunidad de Madrid.
- Calvo Cuesta, R. y otros (1996). Materiales para una educación antirracista. Madrid: Talasa.
- Cash, R. (2004). Depresión en niños y adolescentes: información para padres y educadores. National Association of School Psychologists, S5, 35-40. <http://www.nasponline.org>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2013). Percepción de la discriminación en España. Distribuciones marginales, Estudio nº 3000. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3000_3019/3000/es3000mar.pdf

- Chen, G.M. y Starosta, W.J. (1996): Intercultural Communication Competence: A Synthesis, pp. 358-359. En Burelson B.R. y Kunkel A.W. (eds.) Communication Yearbook 19. Londres: Sage.
- Coelho, E. (2006). Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada. Barcelona: ICE-Horsori.
- Colectivo Amani (2009). Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid: La Catarata.
- Colectivo IOE (1999). Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España. Valencia: Patronat Sud-Nord/Universitat de València,
- Colectivo IOE (2011), Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.
- Collier, V.P. y Thomas, V.P. (1989): How quickly can immigrants become proficient in school English. Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 16, 187-212.
- Conferencia Ministerial Europea sobre integración. Declaración de Zaragoza, 15-16 abril 2010. En <https://www.uclm.es/bits/archivos/declaracionzaragoza.pdf>
- Consejo Para La Promoción De La Igualdad De Trato Y No Discriminación De Las Personas Por El Origen Racial O Étnico. Panel sobre discriminación por origen racial o étnico: la percepción de las potenciales víctimas 2011. http://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/noDiscriminacion/documentos/panel_discrimi_2011.pdf
- Connell, R.W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- Cortina, A. (2000). ¿Educación para el patriotismo o para el cosmopolitismo? En A. Cortina (Coord.). La educación y los valores. Madrid: Biblioteca Nueva/Argentina.
- Cummins, J. (1996). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. Los Angeles: California Association for Bilingual Education
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. Revista de Educación, 326, 37-61.
- Cummins, J. (2005). De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información, pág. 131. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra. (Eds) (2005). Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías. Barcelona: ICE-Horsori.
- Dadzie, S. (2004). Herramientas contra el racismo en las aulas. Madrid: MECD/Morata.
- Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Organización de Naciones Unidas. Durban (Sudáfrica) 2001, en http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf y Conferencia de Examen de Durban Ginebra (Suiza) 2009 en <http://www.un.org/es/durbanreview2009/>
- Demant, T., Wagenaar, W. y Van Donselaar, J. (2009). Racism and extremism monitor. Deradicalisation in practice. Anne Frank House. http://www.annefrank.org/ImageVaultFiles/id_12097/cf_21/Deradicalisation_ebook.PDF
- Díaz-Aguado, T. (2001). Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. En Federación de Enseñanza de CCOO (Ed.). Convivencia escolar: un enfoque práctico. Madrid: FE-CCOO
- Díaz-Aguado, T. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. Revista de Estudios de Juventud, nº 62, 21-36
- Díaz-Aguado, T. (2006). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.
- Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejelado, nº 12, 26-46.
- Echeita, G. y Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.). Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva. Barcelona: Graó/MEC.
- Farrington y Ttofi (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. Campbell Systematic Reviews, 2009:6.

- Flecha, R. Sordé, T. Micea, T(2013). El pueblo gitano: una realidad global sin territorio. Scripta Nova, Vol. XVII, núm. 427 (3).
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación Foessa (2014). VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. Madrid: Cáritas Editores.
<http://www.foessa2014.es/informe/>
- Fundación Secretariado Gitano (2013). El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- García, J.A. (2011). Lo organizativo en la escuela intercultural. En X. Besalú y B. López (Coords.). Interculturalidad y Ciudadanía. Madrid: Wolters Kluwer.
- García, J.A. (2012). La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar. En B. López y M. Tuts (Coords.). Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural. Madrid: Wolters Kluwer.
- García, F.J. et al. (2008): Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación en García Roca, J y J. Lacomba (eds.): La inmigración en la sociedad española. Barcelona: Bellaterra. 403-473.
- García, J.A. et. al. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. Revista de Educación, 473-493.
- García, R.; García, J.A.; y Moreno, I. (2012). Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación. Madrid: La Catarata.
- García, F.J. y Granados (1997). Lecturas para educación intercultural. Madrid: Trotta.
- García, J.A. y Goenechea, C. (2009). Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora. Madrid: Wolters Kluwer.
- García, J.A. y Moreno, I. (Coords.) (2014). Escuela, diversidad cultural e inclusión. Madrid: La Catarata.
- García, J., Pulido, R. A., y Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. En García, J., y Granados, A. (ed.). Lecturas para la Educación Intercultural. Madrid: Trotta.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2014). Projecte de Convivència i Èxit Educatiu. Continguts de l'aplicació informàtica per a l'elaboració del projecte.
- Giliberti, L. (2013). Escuela y reproducción social: las prácticas ocultas en los sistemas educativos español y dominicano. Mondí Migranti. Revista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali, 2.
- Giliberti, L. (2014). ¿Bandas latinas en España? Grupos juveniles de origen inmigrante, estigmas y síntomas. Reis, N° 148, pp. 61-78.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y C. Torres (1998). Diccionario de Sociología, Madrid, Alianza Editorial.
- Giroux, H. A. (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona : Paidós/MEC.
- Gobineau, J.A. de (1967), Essai sur l'inégalité des races humaines. Paris, Éditions Pierre Belfond.
- Grañeras et al. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. En Revista de Educación, 343, pp. 149-174.
- Grupo INTER (2007). El racismo desde el punto de vista de los adolescentes. Madrid: MEC/CSIC/Navreme.
- Hawkins, E. (1984). Awareness of Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heiss, M. (2008) Psychological effects of hate crimes. Individual experience and impact on community, Latvian Centre for Human Rights. http://cilvektiesibas.org.lv/site/attachments/30/01/2012/Naida_noziegums_ENG_cietusajiem_Internetam.pdf
- Herek, G.M., Gillis, J.R. y Cogan, J.C. Psychological Sequelae of hate Crime Victimization among Lesbian, Gay, and Bisexual Adults. Journal of Consulting and Clinical Psychology.
<http://psychology.ucdavis.edu/>

INCLUD-ED Consortium (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: IFIE-Creade

Informe Raxen Especial 2011 (2011). En:
<http://www.informeraxen.es/informe-raxen-especial-2011>

International Peace Institute (2008). Beyond terrorism: Deradicalization and Disengagement from Violent Extremism. IPI Publications.

Jiménez, R. (2006). La construcción de un curriculum para una ciudadanía intercultural. I Congrés Internacional d'Educació a la Mediterrània. Educació, integració i moviments migratoris. Propostes per al segle XXI.
http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/Web_I_Cong_Medit/PDFs/construccio2.pdf

Jociles, M.J.; Franzé, A. y Poveda, D. (2012). La construcción de la desigualdad educativa en Educación Secundaria: El papel del Departamento de Orientación. En F.J. García Castaño y A. Olmos (eds.) Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela. Madrid: Trotta

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós

Jordán, J. A. (1996). Propuestas de educación intercultural para profesores. Barcelona: CEAC

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. En:
<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En:
<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Journal of Social Issues, 2 (4): 34-46.

Liégeois, J.P (2008). Roma in Europe. Council of Europe.

Maalouf, A. (2009). Identidades asesinas. Madrid: Alianza.

Malgesini, G. y C. Giménez (1997). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid, La Cueva del Oso.

Malgesini, G. y Giménez. C. (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid: La Catarata.

Martín, E. y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En Martín, E. y Mauri, T. (coords.), Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva. Barcelona: Graó/ MEC.

Mijares, L. (2009). Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa. Colección Materiales de Aula Intercultural. Colectivo Yedra: Madrid.
http://www.educatolerancia.com/pdf/Políticas%20europeas%20de%20integración%20del%20alumnado%20inmigrante_Una%20mirada%20comparativa%20.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020). En:
<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>

Ministerio de Trabajo e Inmigración (2011). Estrategia Integral contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
http://explotacion.mtin.gob.es/oberaxe/inicio_descargaFichero?-bibliotecaDatold=207

Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos. En
<http://www.un.org/es/documents/udhr/>

New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, 66(1996), 60-92.

Olweus, D. (1999), The nature of school bullying: A cross-national perspective. London Routledge.

Organización Panamericana de la Salud (2002): Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington, D.C.: Oficina Regional para las Américas de la OMS.

Osofsky, J. D., (Ed.) (2004) Young children and trauma, Intervention and

- treatment. New York, NY: The Guilford Press.
- Parekh, B. (2005). Repensando el multiculturalismo. Tres Catos (Madrid): Istmo.
- Parra, J.M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. Tendencias Pedagógicas, 8, 69-88
- Perrenoud, Ph. (2008): Formación de maestros. Algunas orientaciones. Ginebra: Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, pág. 7. Disponible en: www.slideshare.net/estsector4/perrenoud-philippe-presentation
- Pettigrew, T.F. y R.W. Mertens (1995), Subtle and blatant prejudice in Western Europe, European Journal of Social Psychology 25:pp. 57-75.
- Portes, A., Aparicio, R. y W. Haller (2009), La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal, Real Instituto Elcano ARI N° 67, 10 pp.
- Rapport au Premier Ministre sur la lutte contre le racisme et la xénophobie, Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme Paris, 1989.
- Rodríguez-Hidalgo A.J., Ortega-Ruiza, R. and Monks, C.P. (2015). Peer-victimisation in multi-cultural contexts: A structural model of the effects on self-esteem and emotions, Psicología Educativa, 21, 3-9.
- Rodrigues P.R. y Van Donselaar, J. (2010). Racism and Extremism Monitor Ninth Report. Anne Frank Stichting. http://www.annefrank.org/ImageVaultFiles/id_12537/cf_21/Monitor9UK.PDF
- Sánchez, P. y García Medina, R. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. Cultura y Educación, 23 (1), 129-139.
- Schaffer, M. (1996). Criminal responses to hate-motivated violence: Is Bill C-41 tough enough? McGill Law Journal, 41, 199-250.
- Servicio de Asistencia a Víctimas de Discriminación Racial o Étnica (2013). Memoria anual del servicio de asistencia a víctimas de discriminación del Consejo para la eliminación de la discriminación racial o étnica. http://www.igualdadynodiscriminacion.msssi.es/recursos/publicaciones/2014/documentos/Memoria_Servicio_Asistencia_Victimas_2013.pdf
- Slavin, R. (1999). Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica. Buenos Aires: Aique
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- Sucking, A. y Temple, C (2006). Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral. Ediciones Morata.
- Sullaway, S. (2004) Psychological Perspectives on hate crime laws. Psychology, Public, Policy, and Law, 10(3), 250,292.
- UNESCO (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2002). Seguimiento de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. 164ª reunión del Consejo Ejecutivo.
- Vázquez Aguado, O. (2002). Competencia intercultural e intervención social. En García Castaño, F.J.: La inmigración en España. Contextos y alternativas. Vol. II. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales. (645-655).
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). Las tareas del formador. Málaga: Aljibe.
- Vera, B., Carbelo, B. y Vecina; M.L. (2006) La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. Papeles del psicólogo 27(1), 40-49. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1283.pdf>
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. Cultura y Educación, vol. 18 (2), 127-142.
- Vives Ferrer, N. (2009). Racisme als centres educatius. Eines per prevenir-lo i combatre'l. Barcelona: Eumo/Fundació Jaume Bofill
- Wasserman, E y Ann, C. (2007). Impact of crime on victims. National Victim Assistance Academy, 1. <http://www.ccvs.state.vt.us/sites/default/files/resources/VVAA%20Ch%206%20Impact%20of%20Crime.pdf>
- Wievorka, M. (1992), El espacio del racismo, Barcelona, Paidós;
- Wievorka, M. (1994), Racismo y exclusión, Estudios Sociológicos, Vo´12, N°. 34:pp. 37-47

FORMACIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DEL RACISMO, LA XENOFOBIA Y FORMAS CONEXAS DE INTOLERANCIA EN LAS AULAS es un proyecto liderado por la Secretaría General de Inmigración y Emigración del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, a través del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE), en colaboración con el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El proyecto se ha financiado por el Programa Comunitario Progress 2007-2013 para el Empleo y la Solidaridad Social.

MINISTERIO
DE EMPLEO
Y SEGURIDAD SOCIAL

SECRETARÍA GENERAL
DE INMIGRACIÓN
Y EMIGRACIÓN

OBSERVATORIO ESPAÑOL
DEL RACISMO
Y LA XENOFOBIA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES
DIRECCIÓN GENERAL
DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

CENTRO NACIONAL DE INNOVACIÓN E
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA