

Claves para trabajar la interculturalidad y la inclusión con adolescentes y jóvenes

Guía de educación intercultural para educación secundaria

Claves para trabajar la interculturalidad y la inclusión con adolescentes y jóvenes

Guía de educación intercultural para educación secundaria

Eva Martínez Ambite

Catálogo de publicaciones del MEFP: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa> Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Autora:

Eva Martínez Ambite



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2023

NIPO: 847-23-057-9

ÍNDICE

	Pág.
Prólogo	5
Presentación	7
Objetivos de la Guía	11
Estructura e índice de contenidos	13
Capítulo 1. El periodo de la adolescencia y las nuevas tecnologías	15
Capítulo 2. Discriminación y racismo. Diagnóstico de la desigualdad y exclusión por etnia, nacionalidad y cultura en el ámbito educativo	37
Capítulo 3. Diversidad e interculturalidad y su relación con la educación inclusiva. Propuestas para una educación inclusiva e intercultural	65
Capítulo 4. Reflexión para el cambio educativo. Aptitudes y destrezas necesarias en el profesorado y el alumnado para luchar contra el racismo y la discriminación	89
Bibliografía	105

Prólogo

A partir de los años noventa del siglo XX, como consecuencia de las modernas migraciones, los centros educativos, reflejo de la propia sociedad española, se transforman en espacios multiculturales. España había pasado en pocas décadas de ser un país de emigrantes a un país receptor de inmigración, desplegando un importante esfuerzo para la integración de los nuevos alumnos y alumnas. Varias décadas después, en la segunda década del siglo XXI, en torno a un 11% del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias es extranjero, al que se suman las nuevas generaciones del alumnado de familias de origen extranjero nacidas en nuestro país, que son por derecho propio, ciudadanos y ciudadanas españoles.

La diversidad, siempre presente en el espacio educativo, es hoy una oportunidad de enriquecimiento y convivencia. A la vez, las necesidades de formación en un mundo cada vez más interconectado, con una gran movilidad y capacidad para comunicarse e interactuar a través de las tecnologías, los medios de comunicación o de transporte, impone la necesidad de nuevos aprendizajes para convivir en un espacio global en el que se convive tanto a nivel presencial como virtual. Sin embargo, las cifras nos muestran que existen barreras que dificultan la igualdad de oportunidades, lo que puede traducirse en trayectorias formativas estereotipadas, abandono y fracaso escolar.

Desde esta perspectiva, desde la reflexión y la práctica educativa, se ha ido desarrollando un debate sobre los objetivos, la legislación, las propuestas, metodologías y gestión de la diversidad, que incorpore los retos planteados por la globalización, los movimientos migratorios y las redes sociales. La interculturalidad surge como una propuesta necesaria en la formación de ciudadanos y ciudadanas, en un proceso de mundialización que debe garantizar la igualdad de derechos, el diálogo, la interacción y el reconocimiento entre personas de distintas procedencias culturales, muy vinculado a los recientes paradigmas del marco de la Educación para la Ciudadanía Mundial.

El abordaje intercultural supone una mirada y una práctica necesaria e imprescindible, tanto en la escala de las políticas educativas como en la gestión de los propios centros. Y esta perspectiva ha de responder no solamente al reto de la gestión de la diversidad, sino también al de la desigualdad educativa que, en muchas ocasiones, está asociada a esta diversidad. En este sentido, no podemos pasar por alto las importantes brechas educativas que aún existen para el alumnado vulnerable, entre el que se haya gran parte de alumnado de familias inmigrantes.

Entre las nuevas circunstancias sociales que justifican un nuevo marco educativo, en el preámbulo de la LOMLOE se contempla la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial, que incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, en

referencia al Marco de Acción de Educación 2030 que desarrolla la meta 4.7. Así mismo, entre los principios del sistema educativo, la Ley incluye la equidad que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos, así como la educación para la convivencia y entre sus fines, la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia.

En coherencia con los objetivos establecidos es fundamental impulsar actuaciones de interés en el ámbito de la educación, relacionadas con la igualdad de oportunidades, la convivencia intercultural y la lucha contra la discriminación racial o étnica. Así, el refuerzo de la educación intercultural se propone con un doble objetivo: por una parte, garantizar la equidad e igualdad de oportunidades de cada alumno y alumna, y por otra, garantizar un clima de convivencia libre de estereotipos y prejuicios, promoviendo el desarrollo integral, así como la formación en la convivencia democrática. Como planteaba el Informe Delors «*La educación encierra un tesoro*», uno de los desafíos fundamentales de la educación del siglo XXI es enseñar a convivir en un mundo global. La educación intercultural es uno de los pilares de un modelo educativo inclusivo y democrático.

El MEFP, a través de la SGCTIE, presenta dos guías sobre educación intercultural, en la línea propuesta, para las etapas de educación primaria y educación secundaria, cuyos autores y autoras presentan una amplia experiencia de desarrollo de proyectos de educación intercultural en las aulas.

La presente guía permite reunir algunas de las preguntas e ideas clave de la educación intercultural, cuyos fines son la formación integral, la igualdad y la formación para la convivencia, adaptada a la etapa de secundaria. Invita tanto a la reflexión como a la acción, con una propuesta atractiva que conjuga reflexión teórica y propuesta de actividades. Aborda temas tan importantes como la construcción de la identidad en los adolescentes y la importancia de una autoestima e identidad segura, la influencia actual de las nuevas tecnologías en la socialización, la discriminación por etnia, cultura y nacionalidad, la educación antirracista, la interculturalidad y su relación con la educación inclusiva, o la transformación del centro en una escuela intercultural e inclusiva, entre otros.

El profesorado es clave para alcanzar estos objetivos, por lo que debe contar con los recursos necesarios para el reconocimiento de la diversidad, el diálogo, la deliberación grupal y el apoyo, teniendo en cuenta las distintas circunstancias, a cada uno de los alumnos y alumnas. Esto implica la transformación de las prácticas educativas en un proceso continuo de mediación intercultural. Con este fin, se considera necesario proporcionar un material educativo dirigido al profesorado con un formato innovador que promueva el análisis, la reflexión y el desarrollo de estrategias interculturales para trabajar con el alumnado en el aula.

Presentación

La guía «CLAVES PARA TRABAJAR LA INTERCULTURALIDAD Y LA INCLUSIÓN CON ADOLESCENTES Y JÓVENES» pretende ser una herramienta de análisis, reflexión y aplicación práctica, para que docentes y educadores y educadoras, tanto de la educación formal como no formal, puedan trabajar y promover con el alumnado una visión positiva de la diversidad y un compromiso activo contra toda forma de discriminación. La diversidad cultural, étnica, religiosa, sexual o de género, funcional, capacidades, etc. es un hecho y un elemento natural, y su valoración positiva es una garantía para la libertad y la igualdad de todos y todas las que formamos parte de esta sociedad. Como decía Xavier Besalú, hace ya muchos años, allá por el año 2002, cuando hablamos de interculturalidad no debemos referirnos a los «otros», sino que estamos hablando de nosotros mismos. Por ello, aunque aún hoy seguimos utilizando el término interculturalidad para referirnos a la población migrante, o como mucho para referimos a minorías culturales, como es la población gitana, deberíamos asumir que todos estamos inmersos en procesos culturales. «No existe una pedagogía intercultural como tal, sino que la educación intercultural entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses de los alumnos y se ocupa de acompañar y potenciar su desarrollo como persona, la que atiende a las personas en su diversidad» (Besalú, 2002, p. 72)

La multiculturalidad lleva tiempo presente en nuestros centros educativos como reflejo de la diversidad creciente de la sociedad. Es un hecho que la sociedad es multicultural, pero no lo es que sea intercultural e inclusiva. Para lograr este avance, deben producirse cambios a nivel social y también, a nivel educativo, porque no puede existir la inclusión, si no es real y efectiva la igualdad de derechos y oportunidades. Y, en este sentido, los centros educativos son el primer paso para lograrlo. En primer lugar, por su función compensadora de las desigualdades sociales que pueda traer consigo el alumnado, y en segundo, porque en ningún otro ámbito o espacio de relación se propicia mejor el encuentro y el conocimiento mutuo. La escuela o el instituto, y en general, cualquier espacio educativo, es un lugar de encuentro, donde debe aprenderse a convivir y a enriquecerse diariamente en el contacto con los demás, y por ello, se convierte en la mejor forma de propiciar relaciones igualitarias entre una ciudadanía diversa. También es el ámbito donde podemos y debemos trabajar y ayudar a los y las adolescentes a reforzar su autoestima y autoconcepto, así como acompañar en el desarrollo de la identidad o identidades seguras desde un planteamiento amplio de la diversidad.

Nuestro alumnado de secundaria es un alumnado adolescente y, como bien sabemos, es un periodo caracterizado por profundos y significativos cambios. No es solo un periodo complicado, sino que supone una de las etapas más importantes y fascinantes del ciclo vital de los seres humanos. Como identifica David Bainbridge, ser adolescentes es aquello que nos convierte en seres humanos¹. Y por ello, dedicaremos un espacio

¹ Redes (Programa de La2 TV) Edición 2012.

<https://www.rtve.es/television/20121212/adolescencia-hizo-humanos/586206.shtml>

a analizar qué cambios conlleva la adolescencia y qué significado tienen, tanto a nivel individual, como a nivel de desarrollo como especie. Es nuestra responsabilidad comprender este momento del desarrollo para poder acompañar, lo mejor posible, para que chicos y chicas encuentren su lugar en el mundo.

También es importante situar y analizar este periodo de la adolescencia junto a los profundos cambios que ha supuesto el desarrollo tecnológico en las nuevas vías de comunicación y relación social. «Las nuevas generaciones transitan por los dos mundos (presencial y virtual) como si no existieran barreras entre ambos. Sin embargo, aunque el conocimiento técnico es importante, no es suficiente para el desarrollo de identidades seguras que les permita habitar estos dos mundos de forma coherente, ética y responsable» (Martínez, 2019, p. 7). Los estudios nos muestran cómo el espacio de Internet y las redes es un escenario interconectado, que puede ayudar a desarrollar la personalidad y habilidades del alumnado. No sólo son una fuente de información ilimitada, sino que también abren enormemente las posibilidades de autodescubrimiento al permitir la conexión con personas y grupos sociales diversos, la expresión de opiniones y conocimientos desde distintos puntos de vista y a encontrar el sentido de pertenencia y refuerzo a la identidad o identidades que los y las adolescentes están construyendo. Pueden, y lo hacen, darnos una visión amplia de la diversidad humana, de la diversidad de pensamiento, de creencias, culturas o formas de entender la vida; y, en definitiva, modos diferentes al propio o a los más habituales de nuestro entorno familiar y social.

Pero para poder hacer un buen uso de esta herramienta, es muy importante trabajar con niños y adolescentes dos habilidades: en primer lugar, la capacidad para ver los efectos de nuestras acciones en los demás, ponernos en el lugar de otras personas a las que no vemos su rostro y, por tanto, no vemos sus emociones, es decir, trabajar la empatía. Y, en segundo lugar, potenciar el pensamiento reflexivo y crítico, para que puedan hacer un filtrado del contenido que les llegue y que envíen, de lo que buscan e interpretan. Y aquí también, desde la educación tenemos mucho que aportar. Los sucesivos cambios y rápidos avances, nos han hecho difícil poder acompañar y educar en el mundo virtual. Hemos llegado tarde, y por eso se ha acuñado el término *huérfanos digitales*. Por todo ello, analizaremos el impacto en las vidas adolescentes de las nuevas tecnologías y veremos qué cambios se están produciendo y qué podemos hacer para ayudarles.

La diversidad humana y cultural ha existido desde el comienzo de la historia: migraciones, invasiones, colonialismos, intercambios culturales y comerciales, etc., han propiciado el encuentro en un mismo espacio de personas de distintas procedencias y culturas. En la actualidad, la sociedad de la comunicación, el desarrollo tecnológico, la globalización económica, los intercambios académicos, etc., también han impulsado la diversidad cultural de nuestro mundo. Todos estos procesos de intercambio no los hemos analizado y explicado como debiéramos, y por eso, en muchas ocasiones, el término «diversidad» sigue asociándose casi en exclusiva a los movimientos migratorios más recientes. Es importante situar y reconocer que las diversidades no han llegado a España con los inmigrantes extranjeros, ya estaban aquí diversas lenguas, religiones, formas de vida, tradiciones, hábitos alimenticios, formas de ver y comprender el mundo, etc., y también, hemos de entender que los chicos y chicas nacidos en España ya no responden a un supuesto modelo homogéneo de fenotipo, cultura, creencias, religión, etc. Esta será otra parada en la guía, poner datos a la diversidad de nuestra población, más allá del origen nacional o la procedencia, e incorporar la necesidad de empezar a tratar la diversidad en relación a la existencia de minorías culturales, no tanto por el número que representan sino por la diferencia en cuanto a poder que ostentan en la sociedad.

Tenemos que analizar también las consecuencias que los años de crisis económica y después, la pandemia por el Covid-19, han tenido en el incremento de la desigualdad y vulnerabilidad social, y en el aumento de la incertidumbre y sentimiento de amenaza que experimenta gran parte de la ciudadanía. En estos momentos, toda acción educativa debería estar orientada a reforzar, en las nuevas generaciones, los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales tal como recoge el artículo 27 de la Constitución. Y para ello, tenemos que ser capaces de ayudar a desarrollar, en el alumnado, la capacidad de análisis, para comprender los procesos que intervienen en la categorización (estereotipos) e infravaloración (prejuicios) de los grupos o minorías en la sociedad y a interpretar críticamente las imágenes, prácticas y discursos que se utilizan para normalizar y justificar la discriminación y las distintas formas de racismo. Analizaremos, por tanto, los mecanismos que operan, a nivel individual, y también a nivel estructural (sociedad, instituciones y políticas) y que generan desigualdad y exclusión por etnia, nacionalidad y cultura.

La discriminación y el racismo en todas sus manifestaciones nos involucran individualmente, dado que todos y todas podemos tener actitudes discriminatorias, porque los prejuicios y conductas racistas no son solo un problema de personas ignorantes o abiertamente racistas, sino que se nos han transmitido a todos a través del proceso de socialización. Como afirma el psicólogo John W. Berry (1973, 1980) para acabar con la discriminación lo importante no es reprimir las expresiones de racismo sino trabajar la diversidad y pluralismo cultural como vías de prevención y superación. El individuo y la sociedad tienen que tomar conciencia de su racismo

latente en el que han sido educados en su proceso de socialización. Por todo ello, abordaremos qué hacer para generar en el alumnado, y también en nosotros mismos como docentes, un proceso para pasar de una conducta no racista a una conducta antirracista, y cómo este cambio supone el primer paso para poder pasar a una sociedad intercultural.

Además, la falta de oportunidades de recibir una educación de calidad tiene una relación directa con el mantenimiento e incremento de la discriminación y la desigualdad. El principio de la igualdad de oportunidades educativas es el fundamento del derecho a la educación y esto no significa solo que se garantice el acceso y permanencia, sino que además debe garantizar los mismos resultados de aprendizaje, promoción y movilidad social a todo el alumnado. Si existe exclusión en el sistema educativo, éste no puede ser considerado un sistema educativo de calidad. Tal y como reclama las UNESCO, es necesario un cambio de filosofía en la medida en que las inercias técnicas y organizativas de los sistemas educativos actuales levantan muchas barreras al aprendizaje, y prueba de ello son los indicadores de exclusión educativa actuales. Es necesario diseñar unos currículos más flexibles y accesibles, sensibles al género y atentos a la diversidad cultural². Esta es, sin duda, una tarea complicada, pero a la que no podemos ni debemos renunciar. Y por ello veremos qué objetivos y qué metodologías van a facilitar avanzar hacia una educación intercultural y por tanto más inclusiva.

Es verdad que, desde la educación por sí sola, no podemos transformar las situaciones de discriminación y desigualdad: se requiere trabajar desde otros ámbitos y políticas públicas también. Pero sí estamos seguros que desde la educación podemos contribuir a formar un alumnado comprometido con el cambio. Esta es la razón por la que la educación intercultural incluye entre sus objetivos un gran reto, formar a ciudadanos y ciudadanas capaces de participar activamente en la sociedad y en la lucha por los derechos humanos, siendo conscientes de las discriminaciones hacia las minorías, no sólo enfocadas como problemas culturales, sino sociales y económicos, y siendo defensores de los valores democráticos de igualdad y respeto a las diferencias.

Por último, en el último capítulo, daremos un paso más. Abordaremos las actitudes y aptitudes necesarias en el profesorado y alumnado para lograr una educación intercultural e inclusiva. Para lograr el esfuerzo individual y colectivo hacia otro tipo de educación no basta con dar las razones que justifican esa necesidad de cambio, es necesario enseñar a mirar, para sentir, para actuar; y para ello, más allá de la mera información o datos, es necesario poder generar una visión ilusionante y esperanzadora de lo que se puede lograr tras el cambio y de la necesidad de que todos y todas nos impliquemos. Ojalá esta guía pueda contribuir a ello.

² Dossier de Educación Inclusiva. Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada. N.º 145. Vol. XXXVIII, n.º 1, marzo 2008. UNESCO. (Fecha consulta 2 de septiembre de 2022) Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa

Objetivos de la Guía

Los contenidos, información y actividades propuestas en esta guía didáctica tienen como objetivos:

1. Hacer explícitas las ideas implícitas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno al abordaje de la diversidad e interculturalidad en el aula y en la sociedad.
2. Aportar criterios de enseñanza y aprendizaje en torno al abordaje de la diversidad e interculturalidad en la educación.
3. Proporcionar conocimiento, ejemplos, recursos y materiales que puedan ayudar al profesorado de secundaria a desarrollar sus prácticas con el alumnado para trabajar desde la inclusión, la igualdad de oportunidades y la interculturalidad.
4. Fomentar métodos sistemáticos y racionales de enseñanza que aborden los motivos culturales, sociales, económicos, políticos y religiosos de la discriminación y el racismo, como elemento básico para avanzar en una sociedad intercultural e inclusiva.
5. Facilitar herramientas didácticas para contrarrestar las influencias que conducen al temor y la exclusión de los demás, ayudando a los y jóvenes a desarrollar sus capacidades de juicio independientes y de razonamiento crítico y ético.

Estructura e índice de contenidos

La Guía se estructura a través de cuatro capítulos, donde se sigue un mismo esquema. Un apartado inicial denominado «*Comenzando la reflexión*» que propone una actividad previa a los temas a abordar e introduce el contenido a tratar en cada capítulo. Un segundo apartado de contenidos teóricos, conceptos, información y herramientas que es necesario conocer para la aplicación del enfoque intercultural e inclusivo en la práctica educativa y profesional, en el que se incluirán casos y ejemplos concretos para una mejor comprensión de lo que se expone, así como referencias bibliográficas, experiencias y sitios web que se pueden consultar para ampliar información. Y, por último, una propuesta de actividades a realizar que tratan de afianzar desde las experiencia emocional y personal los contenidos teóricos. Dichas actividades suponen un trabajo de análisis personal, pero, a su vez, son una propuesta para trabajar en grupo con jóvenes y adolescentes.

Capítulo 1. El periodo de la adolescencia y las nuevas tecnologías: 1. Cambios en el cerebro adolescente y el proceso de individualización y sus conflictos en la adolescencia. 2. Nuevas generaciones y utilización de Internet y redes sociales. 3. Identidades seguras y redes sociales. 4. Las redes sociales como herramientas educativas. 5. Las redes sociales como medio para la propagación del discurso del odio. 6. Qué hacer para prevenir y tratar el discurso de odio en las redes sociales. Propuesta de código ético en la red.

Capítulo 2. Discriminación y racismo. Diagnóstico de la desigualdad y exclusión por etnia, nacionalidad y cultura en el ámbito educativo: 1. Diversidad y población. ¿Cómo somos y cómo es nuestra sociedad? 2. Diversidad y población. Incremento de la diversidad a partir de los movimientos migratorios. 3. ¿Qué es la discriminación? ¿Y cómo nos afecta, como personas y como sociedad? 4. Racismo: qué es y cuáles son sus distintas caras. 5. La importancia del discurso en el racismo. 6. Papel de la instituciones y servicios públicos en la reproducción de la discriminación y racismo. 7. Diagnóstico de la desigualdad y exclusión por etnia, nacionalidad y cultura en el ámbito educativo.

Capítulo 3. Diversidad e interculturalidad y su relación con la educación inclusiva. Propuestas para una educación inclusiva e intercultural: 1. ¿Qué es la educación inclusiva, y cuál es su relación con la gestión de la diversidad y la educación interculturalidad? 2. Vinculación de la educación intercultural con la educación para la ciudadanía global. 3. Cómo trabajar para la inclusión e interculturalidad desde el centro educativo y el aula. 4. La educación inclusiva en la LOMLOE. 5. La educación como servicio público.

Capítulo 4. Reflexión para el cambio educativo. Aptitudes y destrezas necesarias en el profesorado y el alumnado para luchar contra el racismo y la discriminación: 1. Reflexión para el cambio educativo. La resistencia al cambio. 2. Destrezas básicas que nos ayudarán al cambio educativo y social y a involucrar a nuestro alumnado en ese cambio.

Bibliografía

Capítulo 1

El periodo de la adolescencia y las nuevas tecnologías

Contenido

1. Cambios en el cerebro adolescente. El proceso de individualización y sus conflictos en la adolescencia.
2. Nuevas generaciones y utilización de Internet y redes sociales.
3. Identidades seguras y redes sociales, oportunidades y peligros.
4. Las redes sociales como herramientas educativas
5. Las redes sociales como medio para la propagación del discurso del odio
6. Qué hacer para prevenir y tratar el discurso de odio en las redes sociales.

Actividades y sugerencias

COMENZANDO NUESTRA REFLEXIÓN

Lee con atención las siguientes citas tratando de relacionar lo que dicen con la visión que tienes tú de esta etapa de la vida.

«La juventud de hoy ama el lujo. Es mal educada, desprecia la autoridad, no respeta a sus mayores, y chismorrea mientras debería trabajar. Los jóvenes ya no se ponen de pie cuando los mayores entran al cuarto. Contradicen a sus padres, fanfarronean en la sociedad, devoran en la mesa los postres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros». *Sócrates*

«La adolescencia es una época de búsqueda hacia adentro para descubrir lo que es, una exploración hacia fuera para hallar su lugar en el mundo y una búsqueda en un «tú» para alcanzar la intimidad, y poder completarse como ser humano». *Theodore Lidz. La persona.*

«Los niños de hoy, nativos digitales, necesitan más pensamiento crítico, creatividad y colaboración por parte de los padres y profesores. Hay que educar a los adolescentes en la solidaridad, en la entrega a los demás. Y qué mejor que con nuestro propio ejemplo» *Elsa Punset.*

«Una sociedad que aísla a sus jóvenes, corta sus amarras: está condenada a desangrarse». *Kofi Annan.*

«La juventud necesita creerse superior; claro que se equivoca, pero este es el gran derecho de la juventud». *José Ortega y Gasset.*

1. Cambios en el cerebro adolescente y el proceso de individualización y sus conflictos en la adolescencia

La adolescencia es una edad transitoria, entre los 11 y 20 años, en la que la persona se está haciendo a sí misma. En ella se producen profundos cambios tanto a nivel físico como a nivel psicológico. Como indica Fierro (2009, p. 61): «Pudimos observar, no obstante, que se toma como lo más significativo la autonomía material y de funcionamiento, el afrontamiento de problemas y experiencias importantes, y tanto el aumento como la asunción de responsabilidades».

La ciencia ha tratado de buscar respuesta a las preguntas sobre esa difícil etapa. Stanley Hall, en 1904 formalizó el primer estudio de la adolescencia, y él creía que ese período de agitación y estrés reproducía una fase anterior y menos civilizada del desarrollo humano; Freud vio en la adolescencia la expresión de un tortuoso conflicto sexual, y Erik Erikson definió la adolescencia como la más tumultuosa de las sucesivas crisis de identidad de la vida. En todos los casos, la adolescencia siempre se ha visto como un problema. Y esta es la visión que, en general, me he encontrado en la formación con el profesorado y familias. En ambos casos, la visión más expresada ha sido la de considerar esta etapa como un momento difícil que había que esperar pacientemente a que pasara.

Sin embargo, esta idea ha sido cuestionada por los avances científicos y su contribución a un mejor conocimiento sobre el cerebro humano. Durante la década de los 90 del siglo XX se obtiene la primera serie completa de imágenes de escáner del cerebro adolescente y se pudo así comprobar cómo el cerebro humano experimenta una reorganización masiva entre los 12 y los 25 años. Durante la adolescencia, el cerebro sufre una extensa remodelación, no tanto en cuanto a crecimiento, sino en cuanto al cambio y mejora en sus conexiones, semejante a una actualización del cableado de una red informática. Comienza con una amplificación y mejor conexión de lo que se denominan las fibras nerviosas largas, utilizadas por las neuronas para enviar señales entre sí. Mejoran de forma gradual su conexión a través de una sustancia grasa llamada mielina. El efecto de este cambio es que se multiplica en gran medida la velocidad de transmisión. Mientras tanto, las extensiones ramificadas, a través de las cuales las neuronas reciben las señales de las fibras nerviosas cercanas, se ramifican aún más, y las conexiones entre fibras nerviosas y ramificaciones más utilizadas se fortalecen y mejoran. Al tiempo, y como una parte de esta reorganización, las conexiones que menos se utilizan en ese momento tienden a atrofiarse; se produce un recorte de las mismas y eso ayuda a que la corteza cerebral se haga más fina y a la vez más eficiente; es lo que la neurociencia ha identificado con el término «*poda neuronal*». La combinación de esos cambios prepara al cerebro para un funcionamiento más rápido y complejo, necesario para la edad adulta.

Estos cambios físicos que se producen durante la adolescencia en el cerebro van avanzando lentamente desde la parte posterior hacia la parte frontal, es decir, desde áreas próximas al tronco cerebral que controlan las funciones más básicas, como la visión, el movimiento y el procesamiento fundamental de datos, hacia las áreas del lóbulo frontal, donde se produce el pensamiento reflexivo y control de impulsos. También se fortalecen los vínculos entre el hipocampo, donde se sitúa la memoria, y las áreas frontales que establecen los objetivos y comparan diferentes planes de acción. Como resultado, mejoramos la capacidad de integrar la memoria y la experiencia en nuestras decisiones, y en la medida en que estas experiencias sean satisfactorias, será incorporadas y repetidas para situaciones futuras.

Cuando este proceso de maduración cerebral avanza con normalidad, conseguimos sopesar mejor los impulsos, los deseos, los objetivos, las normas, y la ética, a la vez que se consigue generar un comportamiento

más complejo y más sensato. Pero a veces, y sobre todo al principio, cuando el proceso de maduración acaba de empezar, entre los 11 y 14 años, el cerebro hace ese trabajo de forma lenta, con torpeza. El estrés, el cansancio o las situaciones problemáticas pueden causar fallos. La psicóloga Abigail Baird lo llama «*torpeza neuronal*», el equivalente a la torpeza física que a veces presentan los y las adolescentes cuando aún están aprendiendo a controlar su cuerpo en crecimiento.

PARA SABER MÁS

BUENO nos explica en qué consiste la poda neuronal en el cerebro adolescente. (Fecha consulta 21 de agosto de 2022) Disponible en: Portal BBVA. Aprendamos juntos 2030

[¿Cómo funciona el cerebro de un adolescente?](#)
David Bueno, biólogo y genetista - YouTube

Como decíamos, tradicionalmente, se ha considerado a los y las adolescentes como *personas en construcción o en obras*, incompletos hasta finalizar el proceso, pero las investigaciones realizadas, en los últimos años, desde la neurociencia y la genética presentan una visión distinta, dado que describen y analizan los cambios producidos en el cerebro adolescente como una respuesta adaptativa. La persona en la adolescencia no es un simple futuro proyecto de adulto, sino que es una persona extremadamente sensible y adaptable, preparándose para abandonar la seguridad que hasta el momento conoce en el entorno familiar y salir y manejarse en el mundo exterior, donde las seguridades ya no están tan definidas.

Lo más importante de este cambio de visión sobre la adolescencia es que encaja mucho mejor con el principio fundamental de la biología, es decir la selección natural, que no perdona los rasgos disfuncionales de los sujetos. Si la adolescencia es esencialmente una colección de rasgos como la torpeza, impulsividad, angustia vital, precipitación, cambios constantes de ánimo, egoísmo e imprudencia, entonces, ¿cómo es posible que tales rasgos hayan superado la prueba de la selección natural? Desde luego, no podrían serlo. Lo que ocurre es que estos rasgos son los más fáciles de identificar con esta etapa, son las consecuencias incómodas para los adultos, pero no la razón de ser.

Veamos ahora cual son esos cambios y qué elementos positivos y adaptativos conllevan.

El gusto de los adolescentes por las emociones fuertes

Hemos de diferenciar entre emociones y sentimientos. «Las emociones son estados físicos que surgen de las respuestas del cuerpo a todos los estímulos externos que nos envuelven. Los sentimientos aparecen después, en forma de estados mentales» (Damásio, 2018, p. 12-13). A todos y todas nos gustan las cosas nuevas y excitantes, pero nunca las apreciamos tanto como lo hacemos en el periodo de la adolescencia. Es entonces cuando alcanzamos la máxima expresión de lo que la ciencia del comportamiento denomina, *búsqueda de sensaciones*, entendiéndolo por ello, la búsqueda constante de emociones y sentimientos fuertes, a través de la vivencia de experiencias nuevas, de lo que no es usual, de lo inesperado. Pues bien, hemos de mirar más allá, aunque la búsqueda de sensaciones extremas nos preocupa mucho a los adultos, dado que pueden llevar a conductas peligrosas y poner en riesgo a los y las adolescentes. También van a generar conductas y experiencias útiles y positivas, y nos conducen igualmente a experimentar sentimientos positivos, como el amor, sentirse capaz y fuerte para asumir nuevos retos, gratitud como forma de reforzar el cuidado de los demás, esperanza para mantenernos vivos incluso en la adversidad, o para que perseveremos en lograr algo que deseamos.

Hemos de tener en cuenta que los sentimientos que experimentamos responden a un propósito biológico. Todos los sentimientos responden a algo, ya sea para facilitar la relación y sociabilidad con otras personas, abrir la posibilidad de nuevas relaciones de amistad, por ejemplo, o a explorar nuevos territorios y experiencias a las ya conocidas. Por lo tanto, los sentimientos sirven para mucho: para impulsar cambios en nuestro propio comportamiento y para obtener lo que necesitamos de los demás.

Además, en la adolescencia, los cambios bruscos de humor y la excitabilidad son especialmente característicos de este periodo. Pareciera que todo lo que experimentan es demasiado bueno o malo... no hay

término medio. Por eso, es tan importante trabajar el control emocional, no en el sentido de negar o no mostrar las emociones y sentimientos, sino en el sentido de ponerles nombre y causa. Comprenderlos para poder modificar el comportamiento que las desata o a la inversa. Invitar al adolescente a hacer un alto y hablar de forma consciente sobre lo que ha sucedido, que pueda comprender por qué se ha expresado de una determinada manera, cómo influyen sus cambios en su expresión emocional, normalizar, o enseñar formas de control de sentimientos negativos con distintos apoyos (deporte, actividades creativas, la relajación, etc.).

Mayor propensión a correr riesgos

Relacionado con la búsqueda de emociones fuertes, los y las adolescentes van a valorar el riesgo con más avidez que en cualquier otra época de la vida. Eso puede verse en el laboratorio, donde los chicos y chicas son los que corren más riesgos en experimentos controlados. A partir de las investigaciones, se ha demostrado que la mayor predisposición a correr riesgos no se debe en los adolescentes a que no puedan sopesar el riesgo, como habitualmente se ha pensado, sino que, siendo plenamente conscientes del peligro, gana la sensación de recompensa, de lo que pueden lograr. Estamos otra vez, ante un rasgo adaptativo. Steinberg (2007) afirma que optar por el riesgo tras valorar costes y beneficios está propiciado por la selección natural, porque a lo largo de la evolución humana, la propensión a asumir riesgos durante esa fase de la vida ha demostrado tener un valor adaptativo y de supervivencia de la especie. Esa sensibilidad a la recompensa funciona, por lo tanto, como un deseo de nuevas sensaciones que saca a los adolescentes de la seguridad del entorno y los impulsa al conocimiento de nuevos lugares, personas, experiencias, etc. El sistema de recompensa cerebral impacta en el circuito primitivo de nuestro cerebro, es el más básico y nos ayuda a la supervivencia. Se encarga de la regulación de sensaciones placenteras, memoriza los estímulos del ambiente, facilita el aprendizaje y promueve la repetición de la conducta.

Los adolescentes prefieren la compañía de sus iguales más que en ninguna otra época de su vida

La explicación se debe, en gran parte, a los cambios fisiológicos que se producen en los neurotransmisores. La adolescencia, a nivel fisiológico, se caracteriza por una sensibilidad máxima del cerebro a la dopamina, un neurotransmisor que activa los circuitos de gratificación o recompensa y que interviene en el aprendizaje de pautas y la toma de decisiones. Esto contribuye a explicar la rapidez de aprendizaje de los jóvenes y su extraordinaria receptividad a la recompensa, así como sus reacciones intensas y a veces melodramáticas ante ganar o perder. El cerebro adolescente también es sensible a la oxitocina, otra hormona neurotransmisora, que entre otras cosas hace más gratificantes las relaciones sociales. Si una de esas redes entra en juego, a menudo también se pone en marcha la otra. Eso explica otro rasgo característico de este período: los y las adolescentes prefieren la compañía de sus iguales más que la de los adultos. Por un lado, esa pasión por los compañeros y compañeras de la misma edad es la expresión en el ámbito social de la atracción que los jóvenes sienten por todo lo novedoso: los chicos de la misma edad les ofrecen más novedades que el ya conocido ambiente familiar, pero también, esa atracción por los amigos tiene otra razón más poderosa en el sentido adaptativo: invertir en el futuro más que en el pasado. Vivimos la mayor parte de nuestra vida y evolucionamos y prosperamos o no en un mundo dirigido y reconstruido por gente de nuestra edad. Por lo tanto, conocer, comprender y establecer relaciones con los iguales es muy importante para experimentar sobre cómo será la vida adulta y tener éxito. Se están preparando así de forma adaptativa al futuro.

Autoconciencia y Egocentrismo adolescente

El desarrollo de la capacidad para reconocer las propias emociones, sentimientos, pensamientos y conductas, es decir, reconocer los patrones que se repiten en nuestra manera de ser y hacer de manera habitual y que trascienden hasta convertirse en nuestra personalidad e identidad, conlleva que, tanto las chicas como los chicos adolescentes, especialmente en la adolescencia temprana (11-14 años), cobren una aguda conciencia de sí mismos, volviéndose egocéntricos e introspectivos. Van a preocuparse tanto de sí mismos que tienen verdaderas dificultades para distinguir entre lo que los demás están pensando y sus propias preocupaciones.

Este continuo gasto de energía producto de su actuación frente a una *audiencia imaginaria* (Elkin, 1967) los lleva a adquirir una enorme autoconciencia de sí mismos, y en consecuencia, sin importar el lugar donde se encuentren, siempre se van a sentir observados o lo que es lo mismo, se van a sentir el centro de atención. Es por ello, que pasarán horas frente al espejo probándose ropa, se mirarán en los escaparates por la calle o cualquier lugar que les devuelva su imagen, se harán miles de selfis con su móvil y las colgarán en sus redes sociales ... buscando siempre la aprobación de los demás, especialmente de sus iguales. Elkind argumentó que

este tipo de anticipación podría explicarse por la preocupación de los y las adolescentes de que otras personas, especialmente de su edad, son tan admiradores o tan críticos de ellos, como lo son ellos y ellas mismas.

El egocentrismo en la adolescencia no tiene que ver con la incapacidad para percibir los procesos mentales del resto, sino que se relaciona con la necesidad de afirmar la propia independencia y autonomía, algo fundamental para la adaptación a la vida adulta. También es común, que fruto de este egocentrismo, el o la adolescente comience a cuestionarse el modo de vida de sus familias o de otros adultos a su alrededor. Están buscándose a sí mismos y para ello deben tomar distancia y cuestionar lo que conocen. Es el momento que expresan no ser comprendidos, que los demás no les entienden, especialmente los adultos de su entorno, y esto puede llevarlos a cerrarse, y a no comunicarse como antes lo hacían.

El desarrollo del pensamiento formal

En la adolescencia el desarrollo cognitivo sufre un cambio fundamental, se trata del desarrollo del pensamiento formal. Su característica principal es que permite salirse del presente concreto para elaborar representaciones abstractas del mundo que viven. El desarrollo cognitivo es el proceso por el que una persona va adquiriendo conocimientos sobre lo que le rodea y a partir de este conocimiento desarrolla así la inteligencia y capacidades. Comienza desde el nacimiento y se prolonga durante la infancia y la adolescencia. Cambia el cuerpo, pero también cambia la capacidad de pensar, logrando un nivel de abstracción que le permite generar un pensamiento independiente, desde el cual construir una personalidad en la que encaje sus deseos y aspiraciones.

Desde el punto de vista evolutivo, sabemos que se adquieren categorías de pensamiento más complejo que les permiten indagar, deducir conclusiones, generalizar aprendizajes y formular hipótesis y estrategias. Es el momento de las grandes preguntas existenciales, encaminadas a responder a ¿quién soy yo? y ¿cuál es mi lugar en el mundo? Lo que equivale a la construcción de la identidad que nos va hacer tomar conciencia como personas únicas y diferentes del resto.

Construcción de la identidad personal y grupal

Definimos la identidad o identidades como el conjunto de rasgos y características que nos hacen diferentes a otras personas y también que nos definen en un momento y lugar en concreto, porque no siempre tenemos y asumimos una misma identidad o identidades.

Se puede afirmar que la meta más importante de la adolescencia es el desarrollo o construcción de la identidad. Todo adolescente necesita saber quién es, pues necesita sentirse respetado y amado. El niño se identifica a través de su familia o los adultos de su entorno, pero el adolescente necesita desarrollar su propia identidad y ser él o ella misma.

Durante la adolescencia a la persona se le presentan multitud de opciones para construir su propia identidad o identidades, y cuando el adolescente se da cuenta de estas alternativas, es cuando empieza a explorar su mundo, sus gustos, sus relaciones íntimas, su género, sus amistades, etc. Preguntas como ¿quién soy?, ¿a qué grupo social pertenezco? ¿qué hago en la vida?, ¿hacia dónde quiero ir? o ¿qué es lo que me hace diferente o igual a los míos? ¿con qué valores me identifico?... aparecen con fuerza y giran en torno al concepto de identidad, y esta identidad, a su vez, no puede ser construida fuera del entorno en el que crecemos, del grupo de referencia.

Erik Erikson (1989, 2004) explicó cómo el desarrollo humano sólo se puede entender en el contexto de la sociedad a la cual uno pertenece. Cada una de las ocho etapas del desarrollo humano implican una dificultad o crisis emocional con dos posibles soluciones, favorable o desfavorable, siempre avanzando etapa por etapa sin poder saltarse ninguna, y las cinco primeras etapas corresponden a la infancia y adolescencia, de ahí la importancia de comprender este proceso de construcción. Son varios los factores que van a influir en la construcción de la identidad:

1. **Dimensión comunitaria.** Para que un adolescente o joven se encuentre a sí mismo es necesario que haya encontrado su dimensión comunitaria. Se creará una unión entre lo que más o menos le viene dado (fenotipo, temperamento, talento, vulnerabilidad) y determinadas decisiones o elecciones que toma (opción de estudio, de trabajo, valores éticos, amistades), y todo ello dentro de unas pautas culturales e históricas.

2. **Dinámica del conflicto.** El adolescente suele tener sentimientos contradictorios, pasando de sentimientos de vulnerabilidad exacerbado a tener grandes perspectivas individuales. En la medida que vaya enfrentando y resolviendo los conflictos internos irá optando y dando forma a su identidad. Reforzarán determinados elementos que le vienen dados o que observa y prescindirá de otros.
3. **Período evolutivo personal.** Cada adolescente tiene su propio período evolutivo que dependerá tanto de factores biológicos, psicológicos, como sociales.
4. **Modelos recibidos.** Ninguna identidad se construye de la nada. El o la adolescente, primero recibirá el apoyo de modelos parentales, y posteriormente, de modelos o referentes más amplios, amistades, grupo, y comunidad.
5. **Aspectos psichistóricos.** Toda biografía e identidad está fuertemente influenciada por la historia que a cada uno nos ha tocado vivir. Sin duda, no es lo mismo vivir en una época de paz que en una época de guerra, y en este sentido debemos entender los efectos que sobre nuestros adolescentes y jóvenes tendrá la pandemia y lo vivido a partir de ella. En este sentido, y siguiendo a Erikson en lo que él define como momentos históricos vacíos de identidad, que identifica con: a) miedos despertados por hechos nuevos, tales como descubrimientos e inventos que cambian radicalmente la imagen del mundo, la forma de interactuar, trabajar, pensar, etc. b) ansiedades despertadas por peligros simbólicos percibidos como consecuencia de la desintegración de las ideologías anteriormente existentes. c) temor a un abismo existencial desprovisto de significado espiritual.

Las identidades se construyen a partir de la articulación de diferentes materiales que brinda el contexto social en que se vive y uno de sus fines primordiales es darle sentido a lo que hacemos. Por eso, no se puede entender la identidad sin entender el contexto social en donde surge y se desarrolla.

6. **Historia personal.** Por último, tendrá una clara influencia en la identidad las diferentes situaciones personales estresantes que hayamos vivido: como, por ejemplo: tener que emigrar a otro país, sobre todo si ocurre en la infancia o adolescencia; pérdida de un ser querido, sufrir dificultades económicas o carencias, sufrir maltrato, abusos o abandono, sufrir acoso escolar, entre otros.

La adolescencia tiene el propósito principal de que la persona adquiera un compromiso de identidad del yo, y por tanto, un aumento de confianza de su autoconcepto. Los y las adolescentes necesitan ver que la imagen y visión que tienen de sí mismos tiene una continuidad con su pasado y también, coincide con la imagen y percepción que los demás le devuelven de sí mismo. Es por ello, que cuando esta situación no coincide o no hay una conexión con el pasado, es decir que se da una discordancia, pueda aparecer la rebeldía y/o problemas de conducta o una pérdida de arraigo.

A partir de todos estos cambios y en el proceso de la progresiva separación de la autoridad de los adultos de su entorno, vivirán, por un lado, la sensación de libertad y poder de elección sobre lo que quieren ser y hacer, que se concreta en la toma de decisiones, en las elecciones que constantemente van a tener que hacer; y por otra, la sensación de confusión y soledad, sintiendo por ello la necesidad de confirmación y búsqueda de relación con sus iguales, en la que espera encontrar la aceptación incondicional, la seguridad, el espacio para ensayar su autonomía e independencia.

A pesar de que como vemos, la identidad no depende de un único rasgo, sino que está asociada a distintas dimensiones de la persona, por eso hablamos en plural de identidades. Sin embargo, es posible, y en realidad es un hecho, que esas múltiples dimensiones o circunstancias sean utilizadas por los demás, o por un grupo, de una manera parcial, es decir, que se destaque una dimensión sobre el resto, dando una visión reducida y simplificada, casi siempre fuertemente estigmatizada a los ojos de quienes practican esa simplificación (por ejemplo, ser homosexual, ser extranjero, ser gitano, o ser adolescente a los ojos de muchos adultos). También, desde esta diferenciación extrema o simplificada, que convierte todo lo que soy en una sola cosa, puede ocurrir, que yo mismo reduzca esa dimensión de mi identidad como lo único y más importante (sobre identificación), sobre todo en situaciones donde la persona se siente discriminada y vulnerable, porque la identidad, incluso en circunstancias de exclusión, es un instrumento de reconocimiento que permite a unas personas identificarse con otras que corren la misma suerte. El peligro entonces puede aparecer, cuando no solo busco el apoyo de ese grupo, sino que me sitúo así (necesidad de sentido de pertenencia) para subrayar su distancia respecto a otros (identificación excluyente o radicalización). Un ejemplo de esto lo encontramos en descendientes de inmigrantes en Francia radicalizados en su diferenciación por origen, al sentir que pese a ser franceses, se les niega las oportunidades reales de ser iguales que sus coetáneos autóctonos, o podría ser la

causa de la radicalización de parte de nuestros jóvenes hacia ideologías fascistas al construirse una identidad «nacional y patriarcal», frente a las personas extranjeras, inmigrantes, negras, mujeres, homosexuales, etc., ante la dificultad de construirse otras identidades.

Por último, la identidad otorga sentido a la experiencia de cada etapa de la vida, cómo decía Castells, las identidades organizan el sentido, mientras que los roles organizan las funciones. «La identidad es la fuente y la organizadora del sentido y además es la fuente de la experiencia de la gente. En otras palabras, lo que hacemos se alimenta de la identidad, tanto en el plano personal como en el plano colectivo» (Castells, 1997, p. 28).

Aunque cada vez la ciencia nos explica mejor lo que ocurre en esta etapa tan crucial de la vida, no es fácil de aceptar los cambios que conlleva, pero sí creo que es más tranquilizador para sobrellevar esta situación, sí la familias y profesorado comprendemos por qué se produce y cuál es su sentido. También es importante aprender como padres y docentes a acompañarlos en esta etapa y ver qué podemos hacer para no traspasar la borrosa línea entre ayudarles o impedirles que se adapten a la vida adulta. Los estudios demuestran que cuando los adultos (familias o docentes) guían a los y las adolescentes con mano ligera pero firme, manteniendo el vínculo, pero ofreciéndoles independencia, apoyo, y ayuda a la reflexión, por lo general a los chicos y chicas suelen pasar una adolescencia más feliz y con menos riesgos. No olvidemos, que, pese a que los y las adolescentes quieren aprender sobre todo de sus iguales, éstos no son su única fuente de inspiración y aprendizaje.

Hemos visto cómo en esta etapa de la vida, la adolescencia, se construyen los pilares básicos del ser humano. No es un proceso sencillo, y por ello, el acompañamiento es esencial para que sea lo menos doloroso y más gratificante, y en este sentido tenemos que acompañarlos desde la educación en cuatro aprendizajes fundamentales, como recogía el Informe Delors de la UNESCO en 1996³:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. ... Pues bien, la comisión estima que, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro «pilares del conocimiento» debe recibir una atención equivalente.

Estos procesos cobran, si cabe mayor importancia en el actual contexto socioeconómico, caracterizado por la pluralidad y donde se han producido importantes rupturas con lo que se consideraba seguro en décadas anteriores (instituciones, creencias, ideologías...) lo que puede generar en la ciudadanía desorientación, crisis de sentido e inseguridad que explican en parte el auge de determinados fundamentalismos, pero a la vez, como *señalaban* Berger y Luckmann (1997), esta pluralidad también favorece el uso de la racionalidad, de la libertad de elegir, de la responsabilidad.

PARA SABER MÁS

PROGRAMA REDES. RTVE. La adolescencia nos hizo humanos (2012). Punset y Bainbridge, nos introduce y explican qué ocurre en la adolescencia, y un grupo de adolescentes nos emocionan con sus pensamientos, sentimientos, ilusiones y sueños.

[Redes: La adolescencia nos hizo humanos | RTVE Play](#)

3 Informe Delors. *La educación encierra un tesoro. Los cuatro pilares de la Educación.* Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. pp. 91-103

2. Nuevas generaciones y utilización de Internet y redes sociales. Efectos y cambios

Tanto los adultos, como las nuevas generaciones estamos viviendo un cambio profundo en la manera en que consumimos información y entretenimiento, y también como no, en la forma de relacionarnos y comunicarnos a través de las nuevas tecnologías. Las redes sociales son un hecho social entre los adolescentes y los jóvenes, e ignorarlo sería limitarnos la capacidad de análisis e intervención sobre los comportamientos, discursos, formas de comunicación y relación entre ellos y ellas.

En nuestro mundo, puede afirmarse que, por primera vez, son las personas más jóvenes los que toman la iniciativa, y nos llevan la delantera a los adultos en el manejo de estas herramientas. Ya hemos nombrado que esta nueva situación ha llevado a definir un término que es el de «huérfanos digitales». Los y las adolescentes y jóvenes han integrado internet en sus vidas, desde el juego y el entretenimiento, hasta el acceso a la información, la formación-aprendizaje, y muy importante, la búsqueda de referentes, identificación con ideologías y valores, formas de participación social, y por supuesto, las relaciones sociales. A través de Internet y las redes se identifican y se sienten parte de distintos grupos, y van construyendo, como también lo hacemos los adultos, una identidad virtual que complementa el desarrollo de la identidad personal. Saber quién quiero ser o cómo quiero que me identifiquen en las redes, cómo me muestro cuando subo fotografías, vídeos, comentarios o historias; hasta qué punto protejo mi intimidad o la de los demás; cómo vivo las interacciones en las redes, como vivo los likes o la ausencia de estos, o cómo no sentir que desaparezco si no estoy continuamente conectado o conectada, son algunas líneas de reflexión que, sin duda, pueden aportar elementos de confianza para navegar con seguridad. Y también, como otras herramientas de comunicación de masas, pueden y son un medio para la difusión del odio, o la discriminación hacia los «otros», desgraciadamente tenemos ya muchos ejemplos de ello.

Si queremos prevenir la violencia y los mensajes del odio es necesario implicar a chicas y chicos en la construcción de relaciones de igualdad que no caigan en las trampas del prejuicio, de la discriminación, o del rechazo. Como hemos visto, en la construcción de la identidad o identidades intervienen diversos factores como la historia personal, la autoestima y autoconcepto y el contexto externo, en el que se encuentra la respuesta o la visión que nos devuelven los demás y que nos sirve como un espejo para reafirmarnos, tanto positiva como negativamente. Permanentemente, y más en los más jóvenes, vamos a buscar la aceptación de quienes nos rodean. Por ello, educar en las redes va suponer tratar y ver con ellos y ellas la importancia de valorarse a sí mismos, más allá de las respuestas que obtengan en las redes. «La construcción de identidades seguras y definidas, con sentido de pertenencia a la sociedad, les ayudará a establecer relaciones íntimas, así como proyectos vitales y sociales con los que sentirse realizados a lo largo de sus vidas» (Martínez Ten, 2019, p.13).

Hace relativamente poco tiempo que los gobiernos y grandes compañías empiezan a regular los límites de utilización posible de Internet y las redes sociales. Un ejemplo de esta colaboración es el Protocolo contra el discurso de odio⁴, suscrito en 2021 entre las autoridades estatales españolas, a través del Ministerio de Inclusión y las organizaciones de la sociedad civil y los prestadores de servicios de alojamiento de datos en Internet implicados en el tema, en el marco del Acuerdo interinstitucional contra el racismo, la xenofobia, la lgtbifobia y otras formas de intolerancia. Pero hasta el momento no existe un código ético común de conducta o un camino seguro para marcar el aprendizaje de los menores y adolescentes en su uso; por ello, es nuestro deber como educadores y docentes y/o familias, educar en un uso adecuado, seguro y comprometido con un mundo más justo, donde imperen valores de solidaridad, cuidado y protección, es decir, lo mismo que hacemos en la vida real, deberíamos llevarlo a la vida virtual.

Desde la educación podemos y debemos utilizar Internet para desarrollar la creatividad, la cooperación y el compromiso de jóvenes y adolescentes, así como recordarles las consecuencias que sus actos tienen en la vida de los demás; y cómo, aunque estén convencidos de que tienen el control y que basta un clic para borrar lo que no les gusta, la realidad es que un clic no borra la experiencia vivida. Las familias deben estar dispuestas y preparadas para establecer límites en la utilización de las redes sociales dando por hecho que todos los espacios y momentos no son adecuados para utilizar estos medios. También tenemos que trabajar el control, y la autorregulación. «Se ha de enseñar a los adolescentes a autorregularse, a ser capaces de tolerar la espera y demorar la necesidad de responder a las llamadas, avisos y mensajes que provienen de sus dispositivos» (Castellana, 2007, p. 202). Pero al mismo tiempo, no debemos rechazar, ni ver las nuevas tecnologías solo como una fuente de peligros, puesto que los usos positivos están ahí, y nos facilitan la vida. Si algo nos ha enseñado la

4 Protocolo para combatir el discurso de odio ilegal en línea. #ContraeldiscursodeOdio. (Fecha consulta 5 enero de 2023) Disponible en: https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/ejes/discursoodio/PROTOCOLO_DISCURSO_ODIO.pdf

pandemia es la interconexión en el mundo actual y lo que han supuesto como beneficio para la comunicación, relación y cuidado las redes sociales y en general las nuevas tecnologías.

Algunos datos clave del uso de Internet y redes sociales en España

Datos sobre el uso en la población en general

1. La población española pasa casi 2 horas al día en las redes sociales y más de tres horas viendo la televisión. YouTube sigue siendo la red social más usada por los españoles (89%), seguida de WhatsApp (86%), Facebook (79%), Instagram (65%) y Twitter (53%).⁵
2. España es el quinto país del mundo que más utiliza el móvil.⁶
3. Para el 91,9% de la población española el dispositivo preferido es el smartphone, en el caso de la población entre 14 y 19 es el 100%, y el 82% de la población mayor de 64 años también así lo indica.⁷ Este informe también refleja que tenemos una mayor predisposición que otros países a ceder nuestros datos personales para recibir servicios hiper personalizados basados en la inteligencia artificial.
4. La mensajería instantánea es el canal de comunicación preferido para el 95% de la población española, incluso por encima de la comunicación en persona.⁸
5. El 70% de la población consume videojuegos, en el caso del tramo de edad de 14 a 29 años, lo hace el 89,2%. La media de tiempo invertida a la semana es de 9,5 horas.⁹
6. El 94% de la población de 16 a 74 años ha usado Internet en los tres últimos meses.¹⁰

Algunos datos sobre el uso en los y las adolescentes

1. La utilización de las nuevas tecnologías por parte de los menores se encuentra, en general, muy extendida. Crece el uso de Internet, respecto a 2020, pasando del 97,5% frente al 94,5%.¹¹
2. La red social más usada por los jóvenes entre 13 y 17 años es TikTok (53%), por encima de Facebook (49%) y Snapchat (47%). Sin embargo, cuando hablamos de la Generación Z más mayor, entre 18 y 24 años, sus preferencias cambian y escogen a Instagram como red social preferida (56%), por encima de Twitter (54%) y Snapchat (53%).¹²
3. El **85%** de los internautas españoles sigue a *youtubers* a través de redes sociales y confía más en sus recomendaciones que en cualquier otra forma de publicidad.¹³

5 Informe de tendencias digitales y redes sociales en todo el mundo de Hootsuite y We Are Social, 2020. (Fecha consulta 2 de septiembre de 2022) Disponible en: <https://wearesocial.com/es/blog/2020/02/digital-2020-en-espana>

6 Estudio digital Economy Compass del Digital Market Outlook de Estatista, 2018. (Fecha consulta 2 de septiembre de 2022) Disponible en: <https://es.statista.com/estudio/54239/digital-economy-compass/>

7 Informe de la sociedad digital en España 2018 de Telefónica. (Fecha consulta 2 de septiembre de 2022) Disponible en: <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/sociedad-digital-en-espana-2018/655/#openModal>

8 Idem

9 Estudio Descubriendo los eSports en España, de Wink TTD. 2019. (Fecha consulta 2 de septiembre de 2022) Disponible en: <https://www.reasonwhy.es/actualidad/estudio-esports-agencia-wink-ttd-2019>

10 Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares Año 2021. (Fecha consulta 2 de septiembre de 2022) Disponible en: https://www.ine.es/prensa/tich_2021.pdf

11 Informe de la sociedad digital en España 2018 de Telefónica. (Fecha consulta 2 de septiembre de 2022) Disponible en: <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/sociedad-digital-en-espana-2018/655/#openModal>

12 Informe sobre los adolescentes. LIVE Panel de adolescentes, un proyecto realizado con la colaboración entre las agencias de GroupM: MediaCom, Mindshare, Wavemaker y Msix. (Fecha consulta 2 de septiembre de 2022) Disponible en: <https://wavemakerglobal.com/es/wp-content/uploads/sites/12/2021/04/LIVE-Panel-Teenagers.pdf>

13 Fuente: IV Estudio sobre los usuarios de Facebook, Twitter e Instagram en España. (Fecha consulta 2 de septiembre de 2022) Disponible en: http://www.abc.es/gestordocumental/uploads/internacional/Informe_RRSS_2018_The_Social_Media_Family.pdf

4. El **96%** de los jóvenes recibió solicitudes de amistad de desconocidos con amigos en común y el **63%** las aceptó. Un **74%** recibió peticiones de desconocidos, el **22%** las confirmó. Un 53% envió una solicitud de amistad a desconocidos con amigos en común y un **15%** a completos desconocidos.¹⁴
5. Generación multimedia. Utilización de varios medios de manera simultánea. Sólo un 10% de los jóvenes utiliza un solo medio a la vez.

Tipo de redes y su uso en adolescentes y jóvenes

En la actualidad vivimos un fenómeno social como es el uso de los móviles, dispositivos inteligentes y todo lo que con ello implica que se está revolucionando la forma de comunicarse y de interactuar con los demás; dicho fenómeno se denomina «redes sociales». Se trata de sitios web y/o aplicaciones que permiten a personas, en casi cualquier lugar del mundo, compartir contenido en tiempo real y de manera eficiente y rápida. Formamos así comunidades en donde la discusión e interacción es posible. Es precisamente la función de cada una lo que determina su tipo. Es decir, existen aquellas que forman comunidad, como Facebook y Twitter, por ejemplo; pero hay otras destinadas a compartir contenido audiovisual (YouTube, Snapchat, Instagram), a fortalecer contactos laborales u obtener trabajo (LinkedIn), a promover el social blogging (Medium, Tumblr) y a establecer debates (Reddit, Quora). Las tendencias en Redes Sociales están muy marcadas dependiendo de las franjas de edad, generación o tipo de usuario.

Debido a su fácil manejo, su entorno intuitivo y experiencias de ensayo y error, los y las adolescentes y también los adultos hemos aprendido a utilizarlas sin necesidad de ser capacitados o formados en ello. El fenómeno de las redes sociales ha llegado para quedarse y en esta realidad debemos ser guías en el proceso de crecimiento personal de unos adolescentes. Por ello, la familia y los centros educativos deben conocer y saber acudir a aquellos recursos educativos que ayuden a sus hijos a vivir en un contexto múltiple. Se trata de ir más allá de la mera instrucción sobre la utilización de las redes sociales que podría darse en cualquier escenario, cuando en este entorno la clave educativa la encontramos en las relaciones que se dan entre personas. Es decir, estamos de nuevo ante un reto educativo, no ante un problema tecnológico.

3. Identidades seguras y redes sociales

Como ya hemos visto, los cambios que se van a dar en la adolescencia conllevan una serie de objetivos: lograr la independencia de las figuras parentales, lograr la aceptación de la imagen corporal, buscar la integración en la sociedad a través del grupo o grupos de referencia y elección, y consolidar la identidad personal, no solo desde un proceso de búsqueda para identificarse, sino también se refiere la elección de una determinada personalidad - quién soy y quién quiero ser-.

En la adolescencia, el grupo de iguales (amigos y compañeros de clase, líderes o personas de referencia -grupos musicales, youtubers, personajes televisivos o del cine, etc.) suponen el grupo de relaciones significativas. Esto va a tener una incidencia muy importante en el desarrollo, primero de la confianza en los demás y después en uno mismo. También en el fortalecimiento de la voluntad, lo que le va a ayudar a buscar oportunidades para decidir libremente en cada momento, sin sentir ese miedo a hacer o quedar en ridículo, con lo que será más influenciable a la hora de ser tolerante con las diferencias culturales, sociales, físicas o étnicas. Solo cuando la formación de la identidad sea sólida puede aventurarse a dar un paso más hacia la intimidad, que consiste en la integración y coexistencia de distintas identidades.

Poder integrar en uno mismo identidades seguras va a permitir a los chicos y chicas establecer una relación diferente con sus padres, con amigos, con intereses diversos pero definidos. Por ejemplo, decidir qué quiere estudiar, elegir una pareja, desarrollar unos valores, una ideología, en definitiva, una determinada forma de ver el mundo y entender su lugar en él. Este proceso de integración avanza con la edad y el nivel de madurez y seguridad. Recuerdo en este sentido, a una adolescente argumentándome en un taller como, aunque creía en la igualdad entre hombres y mujeres, no podía identificarse con el feminismo porque su religión no se lo permitía. Todos hemos vivido esos procesos de evolución personal donde hemos ido incorporando, en función de las experiencias vividas, necesidades, valores, roles, etc., distintas identidades, y también hemos ido tratando de resolver los conflictos surgidos entre ellas.

14 Idem

En este contexto de búsqueda de la identidad, las redes sociales son enormemente atractivas para las chicas y chicos, tanto por su capacidad para experimentar, como para participar o comunicarse. Pero sobre todo porque crean vínculos con otros chicos y chicas con los que pueden indagar de forma libre como quieren ser y como quieren relacionarse. Es decir, pueden recrear y ensayar la representación de la identidad o identidades con las que más se identifican. Y todo este proceso de búsqueda, el o la adolescente lo va a ir construyendo en dos ámbitos: en el ámbito personal y en el ámbito social o de grupo y, al mismo tiempo que se construye la identidad personal, se irá construyendo la identidad digital.

A la identidad digital se la define como el conjunto de informaciones publicadas en Internet sobre nosotros y nosotras, que componen la imagen que los demás tienen: datos personales, imágenes, noticias, comentarios, gustos, amistades, aficiones, etc. Todos estos datos nos describen en Internet ante los demás y determinan nuestra *reputación digital*, es decir, la opinión que los demás tienen de nosotros en la red. Esta identidad puede construirse sin que se corresponda exactamente con la realidad. Sin embargo, lo que se hace bajo esa identidad digital tiene sus consecuencias en el mundo real y viceversa. Además, no es uniforme, porque compartimos distintos atributos en diferentes plataformas. Por eso, a veces, la identidad parece desdoblarse, o se diferencia dependiendo del lugar donde nos encontremos o el círculo de personas que nos rodea, y eso ocurre tanto en la identidad personal y social como en la identidad virtual.

Con respecto al proceso de construcción de la identidad digital, podemos diferenciar dos niveles de construcción. Por una parte, **la identidad virtual escénica** que permite una puesta en escena de imágenes donde se estudia cómo dar una buena impresión a los demás y tiene que como objetivo conseguir una gran cantidad de «me gusta», un refuerzo constante de aceptación; lo que, implica una elección de las imágenes, opiniones, los textos, etc., que se crean buscando únicamente el halago público y ganar popularidad, ser aceptados o aceptadas. Y la **identidad reflexiva**, que concibe el «yo» como un proceso reflexivo continuo y generalizado. El objetivo de la acción reflexiva es obtener control y comprensión sobre las actividades propias y ajenas, así como la creación de una confianza que permita constituir el propio yo. Este ejercicio, necesario tanto en la identidad presencial como virtual, ayuda a tomar conciencia de lo que hacemos y porqué lo hacemos, tejiendo un discurso que podemos comunicar de forma coherente en la identificación de nuestra identidad, y por extensión en el historial de las redes sociales. Trabajar con los chicos estas identidades en la red e invitar a pensar y reflexionar sobre cómo nos mostramos, es muy interesante y da muy buenos resultados. Todavía recuerdo cómo haciendo una dinámica sobre esto, un muchacho levantó la mano y me dijo: ¡En la vida en pensado tanto sobre quién soy y como me muestro en las redes!

¿Qué elementos me identifican en mi identidad digital?¹⁵

1. Nick: Usar nuestro nombre legal o uno ficticio, ¿qué tipo de nombre es? ¿Qué dice sobre nosotros o nosotras?
2. Avatar: Usar una foto, o un texto que entendemos nos representa o una imagen con la que nos identificamos: ¿No mostrar ningún tipo de imagen personal? ¿Qué dice esa imagen sobre nosotros/as? Tiempo de permanencia de esa imagen, o con qué frecuencia la cambiamos.
3. Lo que publicamos: ¿Qué tipo de cosas decimos o compartimos? ¿Cuándo y cómo lo hacemos?
4. Los servicios de internet que usamos.
5. Los contactos que tenemos y la frecuencia de relación con ellos.
6. Lo que valoramos y aportamos. ¿Dejamos comentarios? ¿Votamos a iniciativas o proponemos? ¿Qué tipo de valoraciones y aportaciones realizamos? ¿Son agradables, constructivas, destructivas, inapropiadas, útiles? Y a la vez, lo que dicen de nosotros o nosotras otras personas cuando interactuamos: ¿Cómo nos valoran?
7. Lo que enlazamos. ¿Enlazamos a blogs? ¿A periódicos? ¿A webs institucionales? ¿A sitios alternativos?
8. Nuestras ausencias. ¿Cuánto tiempo estamos desconectados o sin publicar? ¿Qué cosas no publicamos? ¿Qué servicios no usamos? ¿A quién no enlazamos?

¹⁵ Red de jóvenes periodistas. Ciberresponsables es un proyecto de la Plataforma de Infancia, premio Pantallas Amigas a la participación Infantil y adolescente. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y Fondo Social Europeo. (Fecha consulta 2 de septiembre de 2022) Disponible en: <https://www.ciberresponsables.org/pages/identidad-digital-quien-quieres-ser-en-internet>

Es importante entender que el proceso de construcción de la identidad o identidades en la adolescencia, se ha producido siempre influenciada por el entorno social. Ya hemos apuntado la influencia de la cultura, el grupo de referencia, la familia, el entorno de iguales y amistades, las creencias, valores, etc., y en este momento, está fuertemente condicionada por dos elementos o situaciones que caracterizan nuestro momento histórico. Por un lado, existe una mayor libertad individual para construirla, es decir, menos presión social o más capacidad de elección entre posibilidades diversas (Bauman, 2003); y por otro, mayor incertidumbre social. Este término suele remitir a una situación en la que se anticipa, fundamentalmente, lo que se cree que puede suceder y en la que prevalecen, sobre otras cosas, las dudas, las inseguridades y el miedo. Al mismo tiempo, la incertidumbre se manifiesta como una situación perseverante, que se nutre y crece gracias a los torrentes de información. Tanta información intensifica la perplejidad de los individuos que se sienten más preocupados con lo que sucede a su alrededor, es decir, con lo que más les atañe y les afecta de los acontecimientos externos. Tenemos mayor libertad para escoger qué queremos hacer, pero más incertidumbre en lograrlo. Esto influye en que nos sea más difícil identificarnos sobre quiénes somos y cuál será nuestro lugar y papel en el mundo.

Es lo que Zygmunt Bauman identifica con su teoría de la *Modernidad Líquida*. La metáfora de la liquidez intenta demostrar la inconsistencia de las relaciones humanas en diferentes ámbitos, como en lo afectivo y en lo laboral. Las redes sociales juegan su parte en ello, ya que nos permiten conectarnos con todos, pero a la vez desconectarnos cuando queramos: un clic representa un muro o un puente en las relaciones humanas. La sociedad líquida está en cambio constante, lo que genera una angustia existencial, donde parece no haber sentido cuando se trata de construir nuevas cosas, ya que el tiempo y la propia modernidad impulsarán su desintegración.

Como consecuencia de ello, existe un mayor riesgo al desarrollo de identidades basadas en reconocimientos del *yo* y del *nosotros* fuertemente excluyentes, que pueden verse reforzadas por medio de las nuevas tecnologías, alejando o difuminando la relación entre los grupos de pertenencia. Es decir, puede resultar más fácil, para chicos y chicas, construir la identidad no hacia dentro (búsqueda), sino frente a los «otros». Este riesgo, está siendo fuertemente utilizado por grupos y partidos políticos que ven una posibilidad de liderazgo a través del reforzamiento de identidades hegemónicas y definidas a partir de la exclusión y odio hacia otras identidades; pero también, podemos ver cómo emergen nuevas expresiones o consolidación de identidades amplias y seguras; un buen ejemplo es el empoderamiento a nivel global que están tomando grupos de jóvenes en contra del cambio climático o de la identidad feminista que tanto han contribuido las redes a reafirmar.

Por último, es importante entender que la construcción de la identidad está asociada a la intencionalidad, a la capacidad de las personas para generar cambios sociales, basados muchas veces en interpretaciones de ciertos roles sociales (Porras Bulla, J., 2020). Y en este sentido, es esperanzador compartir la *teoría del conflicto realista* (Sherif, 1966) que propone que el factor clave para comprender las interacciones entre los grupos es la competición por unos recursos limitados o unas metas incompatibles, es decir, metas que sólo un grupo puede lograr. Se generará entonces un conflicto intergrupal que solo podrá ser superado o reducido cuando haya que afrontar situaciones en las que el logro del éxito pase por el esfuerzo colectivo, la cooperación entre individuos y grupos. Cuando llegó la crisis económica en 2008, las primeras reacciones fueron contra la población migrante, el mensaje que se transmitió por parte de algunos representantes públicos, pero también en distintos medios de comunicación era claro, «los españoles primero». Así mismo, para reforzar esta construcción de una identidad nacional, se presentó a las personas inmigrantes como consumidores de servicios, y en muchos momentos como privilegiados frente a la población autóctona. Esto era una falsa información, como sabemos, pero tenía el efecto de reforzar el sentimiento de identidad y pertenencia frente a un conflicto inventado de intereses. Y entonces ocurrió, como bien sabemos, que los efectos socioeconómicos tuvieron consecuencias negativas para toda la población, y uno de los primeros efectos fue la pérdida de la vivienda ante la falta de ingresos para pagar las hipotecas o alquileres. Es así como empieza a surgir un movimiento contra los desahucios donde la nacionalidad, procedencia o rasgos dejan de ser importantes, porque el riesgo es de todos y la fuerza para reclamar los derechos la da el grupo. Se configura así una nueva identidad de grupo, que responde a todas aquellas personas que vivían un mismo problema: la vulnerabilidad y desprotección ante un desahucio.

Siguiendo a Porras Bulla, J. (2020) en el marco del proyecto «Contra el Discurso del Odio Somos más», la identidad no es algo fijo e inamovible, la historia nos muestra constantemente ejemplos de identidades que se revelan, de identidades que se entrecruzan, que se amplían y modifican. Pues bien, debemos acompañar al alumnado en el proceso de consolidación de identidades amplias, diversas y seguras frente a las múltiples variables como el género, el fenotipo, la clase social o las diferencias culturales, entre otras. Además de entender sus implicaciones más individuales, necesitamos explicar a los y las adolescentes cómo se presentan las identidades excluyentes socialmente, cómo se construyen frente a otros y entre los grupos, a través del discurso y la propaganda, cómo se ha hecho en repetidas ocasiones en la historia y cómo ello ha generado un daño irreparable, llegando a justificar distintas formas de violencia y exterminio.

Trabajar y dar argumentos para repensar constantemente las identidades es un ejercicio que nos lleva a pensar también que hay características que compartimos y otras con las que no somos afines. Pensemos, por ejemplo, la analogía con la discapacidad, si vivimos en espacios excluyentes para personas con formas de movilidad diferentes, como puede ser desplazarse en silla de ruedas, la categorización que hacemos de atributos va a ser excluyente con aquellos que no pueden acceder como lo hace la mayoría. En espacios más inclusivos nos podemos relacionar de forma más amplia, y esta posibilidad de vivir en zonas más accesibles beneficia a todos y todas, no solo a aquellos que se mueven en sillas de ruedas. Ahora pensemos esta analogía con el género, o con la etnia, o con la religión, si creamos espacios de categorización amplios estos no solo van a ser mejores para quienes tienen unas prácticas y valores minoritarios, sino que también lo serán para todos y todas, al generar espacios de mayor libertad individual y grupal (Porrás Bulla, J., 2020). Es por ello, que problemas actuales como la segregación educativa, o la concentración de alumnado con determinadas características socioeconómicas, procedencia, discapacidad no ayuda precisamente a esta interacción y búsqueda de identidades comunes. No solo es excluyente porque limita a los grupos a la igualdad de oportunidades, sino porque cierra el círculo y hace imposible la interacción de todos en un mundo amplio.

Por último, los perfiles y los muros de las redes sociales son un escaparate abierto de par en par de la personalidad e identidad o identidades que está asumiendo cada adolescente como hasta hace poco era la calle. Este hecho, que puede parecer banal, es estratégicamente importante para los educadores y las familias, ya que, en algunos casos, estas redes llegan a ofrecernos más información sobre cómo se identifican los y las adolescentes o cómo se muestran ante los demás para lograr el reconocimiento y afecto, o cómo evolucionan en el uso. Y con esta idea, no me refiero a espiar o preguntar para censurar, sino para comprender en qué momento del desarrollo de su identidad o identidades está. Por ejemplo, en el periodo de 14 a 16 años de mi hija, se mostraba constantemente en las redes con las típicas fotos, poses individuales y en grupo, peinados y maquillajes múltiples etc., ... y eso me incomodaba, dado que había tratado de educar en la no exaltación de la imagen o el físico; pero pronto descubrí que solo era una etapa de reafirmación (recordemos el concepto de egoísmo egocéntrico) de búsqueda de aceptación de los demás, para pasar a otra etapa después, donde lo que mostraba en las redes eran sus aficiones, ideales, sueños...

4. Las redes sociales como herramientas educativas

«Se ha teorizado ampliamente sobre el potencial deliberativo y democratizador de Internet, y más en concreto, de las redes sociales. Su potencial participativo es innegable, y ha generado muchas esperanzas en las posibilidades de transformación política y social que ofrecen. Las redes sociales pueden proporcionar un amplio acceso a fuentes de información más libres, facilitan la generación y coordinación de redes de activistas, y constituyen un espacio inmejorable para la deliberación y el intercambio de ideas» (Cabo, A. y García, A., 2016). Las redes sociales, son, en palabras de Manuel Castells «un soporte material, un instrumento de acción de estos movimientos, en la medida en que les permite «movilizar, organizar, deliberar, coordinar y decidir» (2012, p.19). En este sentido, el 15-M, o el movimiento de denuncia Me Too, o la explosión de denuncia por la violencia policial de George Floyd, son ejemplos de cómo las redes sociales pueden contribuir a transformar la indignación en acciones y movimientos emancipadores de reivindicación y denuncia.

Pero ¿qué uso hacen en realidad los adolescentes de las nuevas tecnologías? A menudo, los estudios sobre jóvenes y nuevas tecnologías parten de planteamientos que distan de reflejar la realidad cotidiana de la juventud y su relación con lo tecnológico. Debiera ser necesario realizar el ejercicio de acercarse a los y las jóvenes y preguntarles por sus prácticas tecnológicas, ya que cuando así se hace desde la investigación social se encuentra con un entramado simbólico y relacional que, lejos de ser problematizado, es asumido como entorno natural en el que actuar e interactuar. Y esto de acercarse y conocer cómo y para qué es un buen ejercicio para las familias y educadores. A lo largo de mi experiencia en el trabajo de sensibilización con alumnado entre 14 y 20 años, a través de distintos proyectos como *Aula Intercultural*¹⁶ o el proyecto *Contra el Discurso de Odio Somos Más*¹⁷, he tenido la oportunidad de conversar y profundizar sobre este tema con un alumnado muy amplio y diverso. Son ellos y ellas las que me han enseñado que las redes tienen distintos aspectos negativos, cuyos efectos son especialmente duros en las primeras etapas de la adolescencia, y que después se produce un aprendizaje sobre su uso hacia los 17-19 años que minimiza estos elementos negativos; y por supuesto, un amplio abanico de elementos positivos que refuerzan su uso y el beneficio que les producen. Ellos y ellas valoran positivamente trabajar y poder hablar de estos problemas con los adultos, y también trabajar con grupos de iguales, porque les facilita tener una visión más amplia y poder reflexionar sobre el tema.

16 Portal Aula Intercultural. <https://aulaintercultural.org/>

17 Proyecto «Contra el discurso del Odio y el Radicalismo Somos Más». (Fecha consulta 2 de septiembre de 2022) Disponible en: <http://www.somos-mas.es/>

¿Cómo ven los adolescentes el uso de las redes?

1. Facilitan la comunicación y compartir momentos especiales con amigos y familia sin importar la distancia.
2. Facilitan la posibilidad de compartir información, ideas y en definitiva el conocimiento.
3. Permiten disponer de información actualizada y especializada desde muy diferentes fuentes. Conferencias, charlas, seminarios, recursos y herramientas, noticias...
4. Ayudan a socializar, generan sentimiento de pertenencia e identidad con grupos de referencia, comunidades, etc.
5. Generan nuevas formas de participación social e incidencia política, como ha ocurrido con el movimiento feminista o ecologista.

Dado que el uso de las nuevas tecnologías son un hecho, que no va a desaparecer de nuestras vidas, aún más se ampliará su uso, es importante que entendamos que son un medio y que como todo medio tiene un uso que nos ayuda y facilita la vida. Y para ello, es necesario abordar la tecnología y su uso en términos de oportunidades para el futuro, y eso exige un conocimiento de la influencia real y del impacto que están teniendo en la vida de los y las adolescentes, así como, una actitud positiva en el acercamiento a este mundo sin dejar de señalar los peligros que, como en tantos otros temas, aparecen cuando se hace un uso inadecuado.

5. Las redes sociales como medio para la propagación del discurso del odio

Ya hemos visto los diferentes usos que jóvenes y adolescentes hacen de Internet y las redes sociales. Pero también debemos analizar qué ha supuesto las nuevas tecnologías en la difusión de noticias falsas, manipulaciones y algo tan grave como es la difusión de discurso de odio. En palabras de Adela Cortina (2017) «se entiende por discurso del odio cualquier forma de expresión cuya finalidad consiste en propagar, incitar, promover o justificar el odio, el desprecio o la aversión hacia determinados grupos sociales, desde una posición de intolerancia. Quien recurre a ese tipo de discursos pretende estigmatizar a determinados grupos y abrir la veda para que puedan ser tratados con hostilidad, disuelve a las personas en el colectivo al que se agrede y lanza contra el conjunto su mensaje destructivo». Para algunos autores y organismos, el concepto se extiende también a aquellas expresiones que fomentan los prejuicios o la intolerancia, considerando que este tipo de expresiones contribuyen indirectamente a que se genere un clima de hostilidad que pueda propiciar, eventualmente, actos discriminatorios o ataques violentos.

En concreto, el discurso del odio o las expresiones que incitan directamente a la comisión de actos de discriminación, racismo y/o violencia, es especialmente frecuente por motivos de odio racial, xenofobia, género, discapacidad, orientación sexual, grupos religiosos o el odio al pobre, lo que Adela Cortina definió como la aporofobia, entre otros.

El odio y discurso de odio esconden en quién los propaga profundas emociones como el miedo y la rabia. Y es que, a través de las emociones, a las que tan poca atención se ha prestado en la vida pública y que, sin embargo, la impregnan, y a través de ellas, las personas son especialmente manipulables, y lo son muy especialmente los y las adolescentes. Así ha sido a lo largo de la historia y está siéndolo ahora, especialmente con el auge de partidos de extrema derecha. El discurso del odio es una patología social que no solo afecta a jóvenes o adolescentes, tenemos claros ejemplos en adultos, y lo más grave, ejemplos en algunos representantes políticos.

Siguiendo el análisis de Adela Cortina (2017) desde un punto de vista jurídico, el principal problema estriba en el conflicto entre la libertad de expresión, pero igualmente el derecho al reconocimiento de la propia dignidad es un bien innegociable en cualquier sociedad que sea lo bastante inteligente como para percatarse de que el núcleo de la vida social no lo forman individuos aislados, sino personas en relación, en vínculo de reconocimiento mutuo. Ya hemos visto, como los y las adolescentes construyen su autoestima a partir del reconocimiento positivo de los demás, y desde esta idea, los discursos de odio que proliferan están causando un daño irreparable.

El discurso de odio online, para el que también se identifica con el término ciberodio, añade una serie de particularidades que lo convierten en un fenómeno descontrolado con un potencial de daño aún mayor. El efecto multiplicador de las redes sociales permite convertir un determinado mensaje en un fenómeno de

trasmisión exponencial, dando lugar a lo que se denomina metafóricamente como «viralizaciones». Todo ello, genera una permanencia de los contenidos, que pueden viralizarse en distintas plataformas y conseguir influir, incluso a nivel transnacional. Nunca antes se tenía un poder de propaganda de odio como en estos momentos.

Naturalmente, el derecho está abordando desde hace tiempo estas cuestiones, preguntándose por los criterios para distinguir entre el discurso dañino y molesto, pero protegido por la libertad de expresión, de los discursos que atentan contra bienes constitucionales. Sin embargo, la lucha contra el discurso del odio desde la ley, aunque es fundamental no es suficiente; porque el conflicto entre libertad de expresión y discurso del odio no se superará solo intentando averiguar hasta dónde es posible dañar a otras personas o grupos sin incurrir en delito, hasta dónde es posible humillar su imagen sin llegar a merecer sanciones penales o administrativas. Este camino hay que recorrerlo, el Estado tiene la obligación, a través de la fiscalía, de actuar velando por los grupos y personas; pero también es necesario una labor de prevención, a través del sistema educativo para tomar conciencia del daño que provoca no solo a las personas y grupos sino a toda la sociedad. Y a la vez, es necesario, generar en la ciudadanía un estado de opinión en contra, especialmente a los y las adolescentes; es lo que entendemos como «contra narrativa al discurso del odio». El control debemos tenerlo todos y todas. No solo es importante no crear y difundir discurso del odio, sino que toda la ciudadanía debe dar un paso más, censurándolo cuando lo escuchamos, en nuestras relaciones, y en los medios de comunicación, en los representantes políticos, y por supuesto en las redes sociales.

Debemos pasar a la acción, no ser meros observadores. Un buen ejemplo de esto que cuento es la campaña promovida por un partido político basada en falsedades y odio hacia los menores no acompañados, deshumanizando a niños llamándoles MENAS, incluso, señalando en los medios los lugares donde estos niños vivían, como una especie de diana. Pero también, a raíz de esto, pudimos comprobar la reacción o el movimiento de denuncia que se desató en la ciudadanía en las redes y el ejercicio que supuso devolver la humanidad a estos chavales. No son «menas», son niños, nuestros niños a los que debemos proteger.

En la línea de los que venimos tratando en esta guía, no queremos plantear el debate sobre Internet desde una visión negativa, aunque pueda ser utilizado para propagar odio, también está ahí la posibilidad de participación social y de redes de activismo que permite. Donde tenemos que poner el esfuerzo y la lucha es en el mensaje que se emite y el daño que causa, y también la responsabilidad de todos en el control, y aquí las empresas tienen una importante responsabilidad. En este sentido la comisaria europea de Justicia, Vera Jourová, subrayó que las empresas dedicadas a los medios sociales deben asumir su parte de responsabilidad en relación con la radicalización en línea, el discurso del odio ilegal o las noticias falsas: «Aunque las empresas están moviéndose en la buena dirección, los primeros resultados (del estudio) demuestran que las sociedades de innovación tecnológica necesitan hacer más». En particular, se refirió al retraso en la revisión de los contenidos, ya que las grandes empresas de internet revisan solo el 40 % de las notificaciones en un plazo de 24 horas y el 43 % en un plazo de 48 horas¹⁸. Es importante también conocer hacia donde se está dirigiendo este discurso del odio online, a qué colectivos afecta de forma mayoritaria; el racismo y xenofobia contra la población migrante, el anti gitanismo prolifera con impunidad en las redes, la islamofobia se convierte en tendencia de manera recurrente, la homofobia, el machismo y violencia hacia las mujeres...Todas estas formas de odio encuentran en las redes sociales un espacio de expresión privilegiado, que ha generado una especie de cultura del odio que contamina e intoxica las redes con lenguaje abusivo, denigrante o agresivo.

Las repercusiones que puede tener el discurso del odio, sea directo u online, son de distinto tipo. Es evidente, que se produce un daño directo, emocional y psicológico, en la persona al que va dirigido; erosiona la dignidad de las personas y su reputación. Además, genera un daño indirecto, no menos importante, al jugar un papel fundamental en la perpetuación de estereotipos discriminatorios, en el racismo y estigmatización de colectivos o grupos, o en la contribución a su exclusión social; y envía un mensaje que divide y segrega la sociedad. Pero al mismo tiempo, también juega un papel cohesionador para los emisores del discurso del odio, reforzando su sentimiento de pertenencia a un grupo (Gagliardone, 2015). Mediante la proliferación y aceptación del discurso del odio se produce una reducción de empatía hacia los colectivos deshumanizados, y como consecuencia, se puede generar el caldo de cultivo adecuado para justificar actos discriminatorios, abusos y actos violentos de diversa naturaleza. Aunque no se pueda establecer, con carácter general, una conexión directa entre la proliferación de discurso del odio y los crímenes violentos de odio, cada vez hay una conciencia más clara del vínculo indirecto entre ambos fenómenos. Si bien no todo discurso del odio desencadena episodios de violencia, lo que sí parece evidente es que raramente se producen episodios de crímenes de odio, sin una previa estigmatización y deshumanización de las víctimas.

18 INFORME sobre el refuerzo de la libertad de los medios de comunicación: protección de los periodistas en Europa, discurso del odio, desinformación y papel de las plataformas 2020/2009(INI) (Fecha consulta 2 de septiembre de 2022) Disponible en: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2020-0205_ES.html

De manera irreflexiva, y muchas veces ajenos al daño que pueden llegar a ocasionar, muchos usuarios de las redes se dedican a esparcir su hostilidad y agredir verbalmente a otras personas o grupos para divertirse con las reacciones que producen en los demás, bajo la coartada de un pretendido sentido del humor (Cabo, A. y García, A. 2016). Muchos chavales en los talleres, tratan de justificar (discurso) sus agresiones o desprecios en la red con esta excusa, el sentido del humor. Trabajar con ellos y ellas, la empatía y el sentido de responsabilidad ha dado lugar a que entiendan las consecuencias y el dolor causado. Muchos de ellos y ellas, me contaban que, en la red, más que el anonimato, lo que ocurre es que no ves la reacción en el «otro» y este no ver, te alienta a pasar la línea que en la relación directa nunca pasarías. Es decir, no ver las emociones facilita deshumanizar, es por ello, tan importante trabajar la comunicación en la vida virtual y la necesidad de debatir para crear e interiorizar un código ético, igual que lo hemos hecho en la vida real.

6. Qué hacer para prevenir y tratar el discurso de odio en las redes sociales. Propuesta de código ético

Desde los centros educativos y desde las familias es necesario ayudar para que los y las adolescentes desarrollen herramientas en la comunicación virtual y también, dedicar tiempo a la construcción de la identidad digital para contribuir a forjar identidades seguras. En todo momento, pero especialmente en la adolescencia como ya hemos visto, las redes sociales son muy atractivas para experimentar, comunicarse y participar, y sobre todo para crear vínculos con otros jóvenes con los que indagan conjuntamente cómo quieren ser y cómo quieren relacionarse (Garner y Davis, 2014).

En nuestro perfil público, el físico y el virtual conviven en el mismo espacio de realidad. En el mundo virtual compartimos nuestras opiniones, experiencias, participamos y nos relacionamos. Es importante saber gestionarlo, porque destruir una identidad digital es mucho más difícil que construirla. Por lo tanto, hay que reflexionar sobre cómo queremos que nos identifiquen, qué impresión queremos dar, qué queremos que conozcan de nosotros y nosotras, cómo nos veremos dentro de unos años y qué ideas y discursos de opinión estamos transmitiendo en las redes sociales para ser conscientes de las consecuencias emocionales en las personas y colectivos que lo reciben. Desarrollar una identidad que busque la aceptación y la pertenencia a los grupos sociales basada en una actitud empática, respetuosa y ser responsables y cuidar cómo nos comunicamos con los demás es la mejor herramienta para evitar difundir discursos hostiles, fake news y falsas creencias que agravan los estereotipos y los prejuicios y que se pueden transformar en discursos de odio.

«No solo debemos trabajar el sentido de responsabilidad para no crear y difundir discurso de odio, sino que tan importante o más si cabe es trabajar con los y las adolescentes que son víctimas de este discurso. El discurso de odio, y la base de este, la discriminación, es nociva y perpetúa la desigualdad, pero además genera un sentimiento de indefensión en la persona que lo sufre, haciendo que no sea capaz, en muchos casos, de reconocer el problema en el comportamiento inadecuado o directamente ilegal de los demás y aún más difícil reconocer que la sociedad en la que vive es discriminatoria e injusta. Las personas víctimas del discurso de odio, tienden a interiorizar el rechazo, la desigualdad, o exclusión (la sociedad también refuerza esto) como un problema personal, generando un sentimiento de no estar a la altura (bajo autoconcepto de uno mismo) o no ser suficientemente merecedor del respeto y afecto de los demás (baja autoestima). Es doloroso comprobar, trabajando con niños y niñas a través de talleres, cómo desde muy temprana edad, 4 o 5 años, estos empiezan a tener experiencias de discriminación y rechazo entre sus iguales o de adultos y cómo interiorizan este rechazo como algo natural a sus vidas, lo que conlleva graves consecuencias en su desarrollo psicológico y social» (López-Bravo, 2020).

En la intervención para la sensibilización, los educadores y educadoras tenemos que trabajar en primer lugar los términos y su significado, a través de la aportación de los propios chicos y chicas. No debemos dar las respuestas; lanzamos preguntas y esperamos sus respuestas diferentes a veces y complementarias otras. Con ello, estaremos trabajando el pensamiento reflexivo y la capacidad para entender las emociones de los demás, a partir de nuestras propias emociones, es decir, la empatía. Cuando se trabaja la sensibilización con el alumnado adolescente sobre la discriminación y el racismo, siempre identifican mil ejemplos y tienen muy claro qué categorías son utilizadas como excusa para discriminar o lanzar discurso de odio en su centro, en la calle o localidad, o en las redes sociales. Para ellos y ellas, en su necesidad de aceptación, siempre el físico o aspecto sale en primer lugar; pero después y dependiendo del grupo siempre salen otras categorías como las capacidades para aprender, el dinero que tiene tu familia (casi siempre identificada con la ropa que llevas), la procedencia, el país del que has venido o vino tu familia. Otros elementos o excusas, que identifican son: la cultura cuando estamos ante un grupo con chavales de etnia gitana, la religión cuando son musulmanes, el color

de la piel, los rasgos... Curiosamente a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años por sensibilizar contra la discriminación de género, esta condición es la que más les cuesta identificar a los chavales, y cuando sale, el debate siempre se hace más crispado y difícil.

Pero más allá de tener identificadas la excusas o categorías (como decía el listado que ellos y ellas aportan es muy largo), duele escuchar los sentimientos o emociones que en ellos se producen cuando han sufrido la discriminación y el racismo. No solo es importante saber qué es el discurso de odio y la discriminación, sino conocer los sentimientos y emociones que experimentamos cuando lo sufrimos (aprendizaje emocional). Al preguntarles sobre ¿qué sienten cuando han vivido la discriminación o han sido víctimas de discurso de odio?, entonces la participación es plena. Las primeras emociones que expresan son la tristeza y el miedo, pero le siguen los sentimientos (construcción mental de la emoción) como la impotencia, la soledad, la ira, la depresión... hasta llegar a algo tan incapacitante y traumático como es el sentimiento de culpa. Una niña de 9 años me explicaba esto de la culpa de la siguiente manera: cuando ves que te rechazan, entonces piensas, mejor estaré sola y te vas. Te alejas para que no te hagan daño, pero entonces pasa otra cosa peor, sola, empiezas a pensar y a decirte en tu cabeza, ¡será verdad!, que soy fea, que soy tonta,... Podemos poner todos los adjetivos negativos que queramos. A esto se le llama hacer tambalear la autoestima, creer que de verdad nos merecemos el rechazo, que no somos dignos del amor de los demás. En estos casos, lo importante es explicar que la discriminación la vivimos todos y todas. Es verdad que algunos más que otros, pero no es culpa nuestra, porque no depende de nuestro comportamiento, es lo que somos y no lo podemos cambiar o simplemente no queremos. Es una mochila que cuando llegamos al mundo se nos pone encima. Unas mochilas son muy grandes (discriminaciones múltiples) y otras más ligeras y pequeñas; pero siempre, siempre el problema está en los demás y no en nosotros, se trata de trabajar la toma de conciencia. Como mujer he vivido la discriminación de género, y eso me llevó, en la adolescencia a pensar que no valía tanto como cualquier hombre que me rodeaba; para después, afortunadamente, comprender que llevaba esa mochila y que no era culpa mía. No dependía de cuanto me esforzara, de mi comportamiento, siempre estaría ahí. Poder comprender esto, es decir tomar conciencia de mi discriminación, en mi caso, por el hecho de ser mujer, y ponerme las gafas moradas para ver, entender y saber que no era un problema individual sino social y con un porqué, que se llamaba cultura patriarcal. Esta toma de conciencia me salvó y me marco el camino para no hacerme daño a mí misma, sino entender que debía luchar contra esa discriminación por mí y por cualquier mujer, es decir, asumir y reivindicar desde la lucha feminista.

En palabras de Amnistía Internacional (<https://www.amnesty.org/es/what-we-do/discrimination/>) «todas las personas tenemos derecho a ser tratados por igual, con independencia de nuestro fenotipo, etnia, nacionalidad, clase social, religión, creencias, sexo, género, lengua, orientación sexual, edad, estado de salud u otra condición. Y, aun así, con demasiada frecuencia oímos historias desgarradoras de personas que sufren la crueldad sólo por pertenecer a un grupo «diferente» de quienes están en posiciones de privilegio o poder». El poder, es esa palabra fundamental para entender cómo funciona el mecanismo social de la discriminación y el racismo. La persona que ejerce la discriminación obtiene el poder sobre la persona que daña, y ese poder, no solo es sentirse por encima de ella y en una situación de fuerza y privilegio (muchas veces con el beneplácito o aceptación de otros miembros del grupo, bien por entender un falso liderazgo o bien por miedo a convertirse en sujeto de la discriminación); sino también, al conseguir que la persona que lo sufre, experimente emociones negativas y sobre todo experimente la culpa, se lo crea. En este caso, como familias y docentes, nuestro trabajo, además, de escuchar y ayudarles a entender, que lo que les está ocurriendo no es justo, debe ir enfocado a fortalecer la autoestima y la toma de conciencia y empoderamiento.

Las familias y profesorado enseñamos a nuestros niños y jóvenes cómo deberían comportarse y relacionarse en la vida real, pero no hemos podido o sabido enseñarles como debían hacerlo en la vida virtual. Son las primeras generaciones virtuales, como ya hemos visto y por eso es importante que el mundo de los adultos hagamos un esfuerzo por comprender y acompañar en este uso de la vida virtual. No podemos hacer dejación, por falta de conocimiento, o de tiempo o de interés, ellos y ellas nos necesitan. Debemos debatir y pensar juntos sobre el código ético que debe regir nuestras relaciones y participación en las redes. La mejor forma de prevenir y combatir cualquier forma de violencia directa u online es no negarla, ni aplazar, sino ayudar a ver y generar una ética de las relaciones desde la conciencia de los derechos humanos y el compromiso por transformar el mundo.

A continuación, os facilitamos un código ético trabajado y consensuado con adolescentes participantes en el proyecto «Contra el discurso de odio Somos Más». Más de 5.000 chicos y chicas contribuyeron desde su experiencia y ayudaron a crear esta propuesta de Código Ético, no está acabado, ni cerrado, pero sí es una buena base para seguir profundizando y crear este conjunto de normas que nos ayuden y protejan en las redes.

Los chicos y chicas nos hacen una propuesta de código ético

(<http://www.quenadiesequedeatras.org/ficheros/noticias/Boletin-AULA-NOVIEMBRE-REDES-SOCIALESvf.pdf>)

1. **Los ataques en las redes pueden ser ignorados** cuando logramos que no nos afecten, pero si esto no es posible y se repiten de forma constante y directa, debemos acudir a los adultos que nos rodean, e informar sobre lo que nos está pasando, ellos y ellas nos ayudarán.
2. **No debemos contestar a mensajes que traten de intimidarnos, discriminarnos o hacernos sentir mal**, porque con ello suele conseguirse el efecto contrario. Recuerda que quien agrede obtiene una sensación de poder cuando ve que logra desencadenar en nosotros emociones tales como la rabia, el miedo, la tristeza, la impotencia...
3. **Guardar los mensajes discriminatorios o intimidatorios**: no tenemos por qué exponernos o leerlos continuamente, pero sí es importante guárdalos como prueba del hostigamiento ante la policía o el juzgado cuando consideremos denunciar.
4. **Bloquear al remitente**. No tienes que aguantar a alguien que te está discriminando o agrediendo. Es una práctica muy sana, igual que haríamos en la vida real, bloquear o apartar a las personas o remitentes no deseados. ¡Sácalos de tu vida!
5. **Denuncia al servidor o red social**, denunciar los hechos a través de los distintos sistemas que tienen las redes sociales es importante y te ayuda a iniciar una acción que te permite tomar el control de la situación. Recuerda que siempre podemos recuperar nuestro poder.
6. **Respetar a los demás y respetarte a ti mismo**, estar conectado o conectada supone que estás en un lugar donde la información se hace pública, aunque no siempre parezca así o sea tu intención. Si expones tu intimidad serás más vulnerable para quienes quieran hacerte daño. Valora en cada momento cuanto de tu yo expones y qué consecuencias puede traerte a corto y largo plazo.
7. **No creas que lo que ocurre en la red queda sin efectos o consecuencias. Es falso la idea del anonimato de las redes**. Es cierto que en Internet muchas personas utilizan «apodo» o «seudónimo» y se inventan perfiles y características falsas. Pero en realidad es bastante fácil identificar la dirección desde donde se envían los mensajes. La dirección I.P. de nuestro ordenador es como nuestro DNI.
8. **Asume tu responsabilidad**, por pequeño que te parezca el hecho, cada vez que damos un me gusta o un post a un discurso que discrimina o genera odio estamos colaborando y haciendo más viral dicho mensaje y con ello aumentamos el daño. Es sencillo, no hagas lo que no te gustaría que te hicieran a ti.
9. **Cuestiona, sin violencia**. No seas cómplice. El silencio del grupo duele más que la propia agresión, porque nos hace sentirnos más vulnerables y acrecienta nuestra inseguridad. Acabar con el odio es responsabilidad de todos y todas, y es muy importante que quién es víctima sepa que no está solo, ¡basta, esto no está bien! Hoy por ti y entonces podré confiar que algún día alguien lo hará por mí.
10. **El discurso de odio y/o acoso en las redes es un delito**. No es una broma ni algo gracioso. Se trata de un delito que puede tener consecuencias legales para quien lo realiza, aunque seas menor de edad.
11. **El discurso de odio tiene consecuencias para el agresor y la víctima**. No solo nos referimos a las consecuencias legales... quién padece el discurso del odio puede desarrollar trastornos psicológicos y físicos, tales como depresión, fobia escolar, ansiedad, trastornos de aprendizaje, cefalea, dolor abdominal, etc.; pero, además, hay muchos estudios que demuestran que el agresor también puede sufrir ansiedad, trastornos de conducta y baja autoestima. Recuerda tus propias emociones ante la discriminación sufrida y piensa que otra persona la experimentará igual que tú.

Y LO MAS IMPORTANTE

Fomenta y sé parte de «los buenos tratos», ya hay demasiado odio a nuestro alrededor para seguir generando más. Cuidar y cuidarnos nos hace sentirnos bien con nosotros mismos y genera cercanía con los demás. Actuar desde «los buenos tratos» nos ayuda a cambiar el mundo y a sentirnos queridos y protegidos.

ACTIVIDADES Y SUGERENCIAS

Actividad 1

Contenido y desarrollo

Visualiza el corto titulado «Lo que los adultos piensan de los jóvenes» que puedes encontrar en el siguiente enlace:

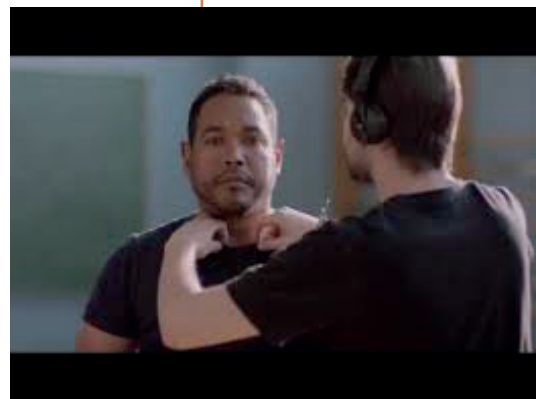
[Lo que los adultos piensan de los jóvenes - YouTube](#)

Este vídeo fue elaborado en el marco de la campaña de ING a favor de UNICEF: ING DIRECT Adolescentes, lo que de verdad pensamos sobre ellos, que se encuentra alojada en el siguiente enlace

<https://www.unicef.es/noticia/ing-lanza-su-nueva-campana-favor-de-unicef-lo-que-de-verdad-pensamos>

Preguntas para la reflexión

1. Comprueba cómo se justifica la visión que se tiene de la adolescencia y juventud, al principio y final del vídeo. ¿Qué visión tienes tú?
2. ¿Crees que esta visión se transmite en el trato, expectativas o comunicación con los y las adolescentes de tu entorno? Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo puede afectar o condicionar?
3. ¿Por qué crees que los adultos, en general, tenemos esta visión de la adolescencia?



Actividad 2

Contenido y desarrollo

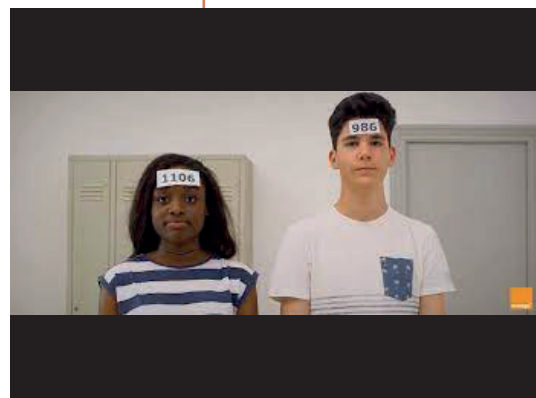
En esta actividad los y las adolescentes reflexionan sobre la importancia de los seguidores, los «me gusta», y la relación que todo esto que pasa en las redes tiene con la amistad, teniendo en cuenta que no se trata de nuestro punto de vista, si no del suyo. Como docentes debemos conocer dicha visión, sabiendo la etapa de la vida en la que están y los cambios que en ellos y ellas se están produciendo

[¿Es importante tener followers? - YouTube](#)

Este video pertenece a la Campaña de sensibilización de Orange España titulada ¿Es importante tener followers? Más información en el siguiente enlace <https://usolovedelatecnologia.com/dic>

Preguntas para la reflexión

1. ¿Crees que la importancia de los seguidores se mantiene como un valor constante en la adolescencia o puede en algún momento dejar de ser importante?
2. ¿Consideras que las redes y los seguidores en ellas sustituyen, en estos momentos, la relación directa con amigos y amigas? ¿Tienen el mismo valor?
3. Si tienes hijos o hijas, ¿conoces el número de seguidores que tienen en las redes? ¿Es importante para él o ella tener muchos seguidores?

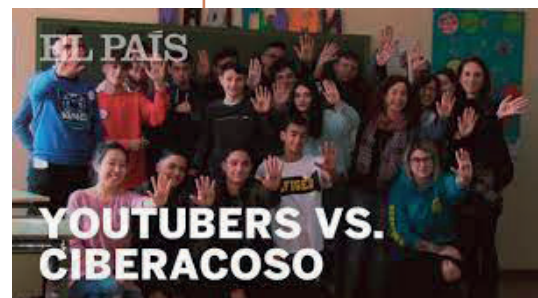


Actividad 3

Contenido y desarrollo

En esta actividad te invito a ver el vídeo del diario El País grabado el 29 de mayo de 2018 en un centro educativo tras realizar una campaña de sensibilización sobre el odio y los discursos de odio. Chicos y chicas nos cuentan su visión sobre el discurso de odio en las redes y nos muestran los cambios de han ido experimentando en su manejo de las redes. Parte del mensaje que nos transmiten es la necesidad de trabajar el empoderamiento y la responsabilidad para su utilización.

[YOUTUBERS: Ellos tienen el poder de acabar con el odio en las redes - YouTube](#)



Preguntas para la reflexión

1. En función de las reflexiones y respuestas que nos dan los y las adolescentes en este vídeo ¿Cómo crees que deberíamos trabajar en los centros educativos la capacidad de los y las adolescentes para sobreponerse y defenderse de los ataques en la red?
2. Define 3 acciones que podríamos realizar en las aulas con el objetivo de prevenir y combatir el discurso de odio en las redes.
3. ¿Qué haces tú para protegerte en las redes? ¿Y qué mecanismos has utilizado si te has sentido agredido o agredida en Internet?

Actividad 4

Contenido y desarrollo

La construcción de una identidad online estable y persistente juega un papel muy importante a la hora de generar confianza. Normalmente no pensamos mucho en nuestra identidad virtual, y en cómo esta quedará permanente en la red. Con esta actividad te propongo un ejercicio de análisis sobre tus diferentes «yo» en tu exposición y utilización de las redes. Esta actividad funciona muy bien con los adolescentes y les brinda un momento de reflexión y análisis sobre sí mismos.

Te invito a reflexionar sobre tus diferentes «yo» y como te muestras en las redes:

1. **Yo abierto:** lo que conozco de mí y otros conocen de mí, las ideas que manifiesto, las actividades abiertas y conscientes, los sentimientos que comunico, los proyectos que todos saben, las cualidades y los defectos que exteriorizo.
2. **Yo ciego:** lo que no conozco de mí y otros sí conocen, mecanismos incontrolados que los demás descubren en mí. Algunas facetas de nuestra personalidad y estilo de comunicación: miedos, manías, limitaciones.
3. **Yo oculto:** lo que conozco de mí y otros no conocen: sentimientos escondidos, secretos.

Preguntas para la reflexión

1. ¿Cuál de tus «yo» muestras en las redes?
2. ¿Quién eres ahora mismo en internet o en las redes? Y, ¿has tenido el deseo de cambiar la imagen que das en las redes?
3. ¿Es distinta tu forma de comunicarte en las redes que tu forma de comunicarte en las relaciones directas? ¿Qué cambia o es diferente?

Actividad 5

Contenido y desarrollo

No hay duda de que las tecnologías de la comunicación forman parte de nuestras vidas, y además se las reconoce como una de las causas de nuevas formas de organización social que han originado importantes cambios socio-económicos. Las siguientes frases nos muestran visiones diferentes sobre Internet y las redes sociales:

1. «Internet es el primer invento de la humanidad que la humanidad no entiende. El mayor experimento de anarquía que hemos tenido». *Eric Schimdt*
2. «La imprenta nos dio acceso al conocimiento registrado. Internet nos da acceso no solo al conocimiento, sino a la inteligencia contenida en cráneos de las personas, el acceso a la inteligencia de la gente sobre una base global». *Don Tapscot*
3. «Todos debieran de comprender que cuando agregan a sus amigos a Facebook, están trabajando gratis para las agencias de inteligencia de los Estados Unidos construyéndoles esta base de datos». *Julián Assange*
4. «En el pasado tú eras lo que tenías, ahora eres lo que compartes». *Godfried Bogaard*
5. «Twitter es la unión del narcisismo a toda velocidad y el voyerismo a toda velocidad que finalmente han chocado en 140 palabras». *Adam Goldberg*
6. «Cualquier tiempo pasado fue peor. Ahora empezamos a saber algo. Gracias a las redes sociales nos hemos encontrado con material ingente que nos permite adentrarnos en el conocimiento y en nuevos universos. Internet, lejos de distraer, nos conecta con el mundo». *Eduardo Punset*

Preguntas para la reflexión

1. ¿Con qué frases te identificas más?
2. ¿Qué frase aún sigue sonando en tu cabeza?
3. ¿Cómo imaginas un mundo virtual mejor?

Actividad 6

Contenido y desarrollo

Extracto de la entrevista realizada por Laura Peraita en el diario ABC a Rafael Bailón, profesor de Lengua y Literatura que ha sido nombrado mejor docente de España en la categoría de Educación Secundaria y Bachillerato de la IV edición del «Educa Abanca», un certamen nacional en el que, a propuesta del alumnado, se reconocen las buenas prácticas de los profesionales de la educación. Fecha de publicación: 5 de marzo de 2021.

Enlace al artículo completo:

[Estos son los cambios educativos más urgentes, según el mejor profesor de España de Secundaria y Bachillerato \(abc.es\)](https://www.abc.es/20210305/educacion/abanca/20210305-11-educacion-secundaria-bachillerato-20210305.html)

En un país como el nuestro en el que se lee poco y en el que las redes sociales sustituyen en una gran mayoría a un buen libro, ¿cómo consigue un profesor de Lengua y Literatura que sus alumnos lean?

Los tiempos cambian y hemos de adaptarnos a los nuevos gustos, ¿por qué no aprovechamos las redes sociales para fomentar la lectura dentro y fuera del aula? No debemos ver las redes sociales como enemigas y sí como un posible aliado para nuestra causa. Yo lo intento cada día, con herramientas diversas tales como un blog bajo el título de «Es un placer leer», cuentas en Instagram o Twitter, canal de YouTube, el Facebook de los amantes de la lectura (Goodreads) o redes de recomendaciones.

Actividad 6 (continuación)

De igual forma, el alumnado realiza exposiciones orales sobre libros que previamente han trabajado (nunca impuestos), planteando también actividades atractivas tales como: book tróilers, vídeo-poemas, retos lectores a través del juego «Grandes lectores», grabaciones de podcasts (conduzco un programa radiofónico titulado «El rincón docente»), reseñas, incentivos a los mejores lectores mediante un concurso interno, desayunos literarios...

Por otro lado, resulta muy positivo introducir la gamificación; es decir, darles la posibilidad a nuestros alumnos de aprender divirtiéndose. Me gusta mucho seguir la premisa latina «docere, delectare et moveré» (enseñar, divertir e implicar).

Preguntas para la reflexión

1. ¿Consideras que las redes pueden ser una herramienta útil para el aprendizaje del alumnado?
2. Como docente, ¿realizas alguna actividad en redes dentro de tu materia o asignatura?
3. ¿Qué necesitarías para poder hacerlo?

Actividad 7

Contenido y desarrollo

Desde mayo de 2020, el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) monitoriza a diario el discurso de odio en España en cinco redes sociales (Twitter, Facebook, YouTube, Instagram y TikTok) y notifica aquellos contenidos considerados de odio o que pueden ser constitutivos de delito. Esta acción forma parte del «Protocolo para Combatir el Discurso de Odio Ilegal en Línea» firmado entre la Secretaría de Estado de Migraciones del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones y las empresas de servicios de alojamiento de datos para prevenir, eliminar y combatir el discurso de odio ilegal en línea. Este seguimiento realizado en las distintas plataformas es publicado en un boletín bimensual, que puedes consultar y descargar en el siguiente enlace:

[OBERAXE - Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. Discurso de odio \(inclusion.gob.es\)](https://inclusion.gob.es)

Preguntas para la reflexión

Hasta el momento el Observatorio ha realizado 14 boletines, te invito a que descargues cualquier de ellos, y hagas una lectura analizando los siguientes elementos:

1. Observa qué porcentaje de respuesta rápida (48 horas) tienen las distintas plataformas para eliminar los mensajes de odio.
2. Identifica a qué colectivos va dirigido o afecta en mayor medida el discurso de odio.
3. ¿Sueles denunciar el discurso de odio en las plataformas que utilizas? Si tu respuesta ha sido afirmativa, ¿cuál ha sido tu experiencia personal?
4. ¿Crees que sería importante que abordemos y trabajemos con nuestro alumnado esta responsabilidad colectiva en la denuncia?



Capítulo 2

Discriminación y racismo. Diagnóstico de la desigualdad y exclusión por etnia, nacionalidad y cultura en el ámbito educativo

Contenido

1. Diversidad y población. ¿Cómo somos y cómo es nuestra sociedad?
2. Diversidad y población. Incremento de la diversidad a partir de los movimientos migratorios.
3. ¿Qué es la discriminación? ¿Y cómo nos afecta, como personas y como sociedad?
4. Racismo: qué es y cuáles son sus distintas caras
5. La importancia del discurso en el racismo.
6. Papel de la instituciones y servicios públicos en la reproducción de la discriminación y racismo.
7. Diagnóstico de la desigualdad y exclusión por etnia, nacionalidad y cultura en el ámbito educativo.

Actividades y sugerencias

COMENZANDO NUESTRA REFLEXIÓN

Extracto del Informe del Relator Especial sobre la extrema pobreza y los derechos humanos acerca de su visita a España. Texto completo disponible en: https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/noticias/1594019269_alston-spain-report-final-es.pdf

III. Principales desafíos

Para hacer realidad su compromiso de convertir a España en un país líder en derechos sociales, el nuevo Gobierno tendrá que ocuparse prioritariamente de las siguientes cuestiones.

Educación

La educación y la pobreza están estrechamente vinculadas. En España, el 33,7 % de las personas con el nivel más bajo de educación (enseñanza primaria como máximo) corrían riesgo de pobreza o exclusión social en 2018, en comparación con solo el 12,6 % de las personas con educación superior; sin embargo, la inversión pública absoluta en educación, expresada como porcentaje del PIB, se redujo significativamente entre 2009 y 2017. Existen auténticos problemas con el costo y la calidad de la educación, además de la segregación por nivel socioeconómico y etnia.

España proporciona educación gratuita, pero en muchos casos las familias tienen que asumir los gastos de transporte, comida, libros de texto y otros materiales, a pesar de las iniciativas existentes para sufragarlos. Según Save the Children, esos gastos aumentaron en un 34 % entre 2009 y 2016, y el 32 % de las familias presentó dificultades para pagar los gastos de educación. Según datos de la Comisión Europea relativos a 2017, el 25,7 % de los hogares con niñas o niños en riesgo de pobreza tenían grandes dificultades para pagar los gastos de educación.

En 2018 España fue el país de la Unión Europea con la mayor tasa de abandono escolar temprano (17,9 %). Esa realidad tiene un costo estimado de entre el 5,9 % y el 10,7 % del PIB total. El país también tiene el segundo índice más alto de repeticiones de curso de la Unión Europea, y el alumnado más desfavorecido económicamente repite curso en un porcentaje seis veces mayor que los demás grupos. Estas preocupantes cifras ponen en entredicho la totalidad del sistema educativo y representan una sangría para la economía.

Un alarmante 44% de la población estudiantil y el 72 % de las niñas y niños en situación vulnerable estudian en escuelas que, a efectos prácticos, pueden calificarse de segregadas, donde el alumnado es mayoritariamente pobre, romaní y migrante, además de presentar una gran concentración de estudiantes con mayores necesidades de apoyo. La segregación escolar aumenta la repetición de curso y las tasas de fracaso y abandono escolares, disminuye los resultados académicos y afecta negativamente a las posibilidades del alumnado de cursar estudios universitarios. El Relator Especial visitó una escuela de Andalucía con un alumnado 100 % romaní y un índice de abandono escolar antes de terminar la enseñanza secundaria del 75 %. A pesar de vivir en una de las zonas más pobres del país, las familias recibían muy pocas ayudas. Concentrar a las niñas y niños de los estratos más pobres en las mismas escuelas no es la mejor forma de lograr buenos resultados educativos o de superar la pobreza.

1. Diversidad y población. ¿Cómo somos y cómo es nuestra sociedad?

La diversidad humana es la variedad de características personales específicas que hacen a cada ser humano único y diferente de los demás. Desde el reconocimiento de este carácter único que cada uno de nosotros y nosotras tenemos, se van construyendo categorías con y en relación con los «otros», y desde estas categorizaciones se conforma la pluralidad de identidades del mundo actual. Por ello, existen distintos puntos de vista en la clasificación de esa diversidad humana, dependiendo de si esta clasificación está asociada a características biológicas (edad, sexo, temperamento...), sociales (clase social, género, nacionalidad, ideología, roles psicosociales en un momento de la vida, ...), y/o culturales (valores, creencias, cultura, idioma...). Desde esta complejidad de los que somos como seres humanos, existen, también, otros modos de clasificación, como las características referidas al estatus cultural de individuos o grupos (etnicidad, género, clase social, edad -atribución posibilidades asignadas a cada edad-, cultura y lengua) o las características funcionales (estilos de pensamiento, motivación, identidad, aspecto físico, tipo de familia...). La categorización de la diversidad va a depender del análisis que se busca hacer, dando prioridad a unas sobre otras categorías o indicadores de la diversidad. En cualquier caso, todas las categorías son construidas socialmente y en un contexto socio-histórico determinado.

En función de esto, a lo largo del capítulo, vamos a abordar un análisis de la diversidad étnica y cultural y en algunas ocasiones estaremos refiriéndonos a la diversidad en cuanto a nacionalidad (españoles y extranjeros) o según la procedencia (autóctonos o inmigrantes) o según nacimiento (nacidos o no en España) dado que haremos alusión a estadísticas y estudios que han abordado su estudio desde algunas de estas categorías o indicadores. Por ejemplo, algunas de estas referencias harán categorías con la palabra inmigrante, englobando a personas solo de nacionalidad extranjera, y en otras, estarán incluyendo a nacionales extranjeros y los hijos

e hijas de estos, aludiendo a nuevas categorías como primera y, segunda, generación de inmigrantes, o refiriéndose a este grupo como alumnado de origen inmigrante o extranjero.

El auge de la psicología cultural y de las concepciones constructivistas en psicología social (Richardson, 1988) han contribuido a explicar la diversidad cultural a partir de los procesos de socialización. Desde esta visión, la adquisición de los rasgos que nos hacen diferentes a unos de otros y configuran nuestra identidad cultural son, en esencia, procesos educativos o aprendidos. Es evidente que la dotación genética de cada persona, así como ciertas circunstancias vividas, relacionadas, por ejemplo, con la enfermedad o situación de accidente, van a determinar el aspecto físico de las personas y ciertas predisposiciones conductuales como el carácter (lo que a su vez también tendrá influencia en el desarrollo psicológico). Pero nuestra diversidad o identidad cultural o lo que es lo mismo el amplio repertorio de capacidades, creencias, hábitos y conocimientos vamos a ir adquiriéndolos a lo largo de la vida.

Algunas de esas adquisiciones o aprendizajes serán incorporadas por la persona a partir de las experiencias vividas en la vida adulta, pero la mayor parte van a ser incorporadas en los primeros años, por los agentes socializadores más importantes, la familia y la escuela; y, en segundo término, pero no por ello menos influyentes, los medios de comunicación. Y todos estos agentes socializadores educarán reproduciendo los valores, creencias, capacidades y demás rasgos que tienen por valiosos y dignos de ser transmitidos, dentro de un contexto social, económico y político y en un tiempo histórico determinado.

En una supuesta sociedad, teóricamente homogénea, los modelos y productos culturales transmitidos por todas las familias y por todas las escuelas, serían coincidentes y no habría diversidad cultural, pero esto no es real, porque como hemos explicado, somos únicos y nadie educa de una misma manera en todo tiempo. En este sentido, me parece interesante compartir cómo en las actividades de sensibilización con personas adultas, en una de las dinámicas, les pedimos que nos expliquen si se han producido cambios a lo largo de la vida en su identidad cultural. Cuando la actividad ha finalizado y se hace una puesta en común, lo más habitual es que haya una diferencia, muy clara, entre hombres y mujeres. La mayoría de las mujeres expresan que han cambiado profundamente sus valores, creencias y visiones...; mientras que los hombres, en la mayor parte de los casos, dicen mantener la misma identidad cultural que tenían en su adolescencia y juventud. Como respuesta a esta diferenciación, primero creo que es evidente que las mujeres hemos sentido y experimentado la necesidad de cambiar gran parte de lo que nos fue transmitido en la socialización diferenciada de género (es decir, del papel que como mujeres se nos asignó); y, en segundo lugar, hemos podido hacerlo gracias a la libertad que trajo la democracia a este país. Y además hemos hecho este cambio cultural resolviendo las contradicciones que en cada etapa de la vida nos iban surgiendo y que ponían en cuestión esa socialización diferenciada de género, en relación a los roles que íbamos desempeñando (como trabajadoras y profesionales, como parejas, como madres, como hijas, como mujeres) y a los valores que imperaban, pero que nos asfixiaban y nos hacían infelices (sumisión y complacencia hacia el hombre, naturalización de los cuidados, sexualización de nuestros cuerpos, sobre exigencia, violencia, etc.). Algunas de esas adquisiciones o aprendizajes serán incorporadas por la persona a partir de las experiencias vividas en la vida adulta, pero la mayor parte van a ser incorporadas en los primeros años, por los agentes socializadores más importantes, la familia y la escuela; y, en segundo término, pero no por ello menos influyentes, los medios de comunicación. Y todos estos agentes socializadores educarán reproduciendo los valores, creencias, capacidades y demás rasgos que tienen por valiosos y dignos de ser transmitidos, dentro de un contexto social, económico y político y en un tiempo histórico determinado.

Es así como en las sociedades abiertas y plurales como la nuestra, cada vez, afortunadamente, se amplían más los márgenes de la diversidad cultural. Y esto es la garantía para que pueda darse un verdadero crecimiento y desarrollo personal en libertad. Pero también, es en este proceso de desarrollo e identificación personal y cultural, donde, poco a poco, vamos incorporando la visión de los demás, a través de procesos construidos de simplificación (estereotipos) y categorización social. Y, en la medida en que existen desigualdades en la realidad social, aprendemos a clasificar y valorar a las personas en función de las características que, de acuerdo con las ideologías que imperan y vamos asimilando, definen su condición (prejuicios).

Así, la identidad y la diversidad transmitida en las familias, se irá ampliando con la escuela, en los primeros años, permitiendo que el niño o niña aprenda y experimente tanto la reacción de los demás a la diversidad que él o ella representa, como aprendiendo a reaccionar a la diversidad del resto de compañeros y compañeras o a la del profesorado (incorporación de los referentes). La escuela propondrá un determinado modelo de socialización respecto al cual unos alumnos experimentarán más distancia que otros, en aspectos tan relevantes como el uso del lenguaje, los hábitos de higiene y cuidado, valoración de los aprendizajes y procedimientos escolares, conocimientos y destrezas académicas, académicas y, también, incorporarán aprendizajes sobre el color de la piel, el físico o aspecto, las creencias, las posibilidades económicas... Y todo ello se conformará como factores que faciliten la integración o, por el contrario, como factores de desventaja o exclusión.

A lo largo de la vida, y especialmente en la adolescencia, como ya hemos visto, habrá nuevos procesos de socialización y aprendizaje a partir de las experiencias con los grupos de iguales, medios de comunicación, grupos o personas de referencia que, van a influir en las dos direcciones ya apuntadas, y que irán tejiendo la actitud personal hacia la propia diversidad que representamos como seres humanos y hacia la diversidad de los «otros». Después, ya como adultos, otras experiencias acumuladas a lo largo de la vida tendrán un peso decisivo, tanto en la actitud personal ante la diversidad, como en el modo en que la persona construye una identidad que le permita llevar una vida satisfactoria.

De esta manera, aunque normalmente se identifica la cultura con algo estático que no varía (la cultura china, la cultura marroquí, la cultura española), en realidad no es así. Además de ser una categoría más, construida socialmente, es precisamente el carácter cambiante y aprendido lo que identifica a las identidades culturales.

La UNESCO define el término cultural como: «Conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. La cultura engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones»¹⁹. Por tanto, la cultura está formada por un conjunto muy amplio de elementos a través de los que construimos una forma común para adaptarnos al mundo y al tiempo que nos ha tocado vivir. Todas las personas vivimos inmersas en procesos culturales que modelan nuestros pensamientos y comportamientos y puesto que suponen una respuesta adaptativa, estos procesos son cambiantes y abiertos, y están en constante cambio y transformación. La visión y cultura que como mujer tengo, mi forma de pensar y de entender el mundo, no se corresponde con la visión de mi madre, y no coincide tampoco con otras mujeres de mi edad, puesto que no existe una única cultura como mujer. Y tampoco hoy siento y pienso de la misma manera que lo hacía a los 20 años; porque las experiencias vividas, los conocimientos adquiridos, los cambios sociales, entre otros, tejen una forma de estar y ser.

Por tanto, la cultura no es un ente cerrado y estático; tampoco es un territorio geográfico, aunque con frecuencia lo escuchemos y usemos el término en ese sentido. No son un conjunto de prácticas artísticas realizadas por un grupo de la población, como el teatro, la danza o el cine (el mundo de la cultura), y no es únicamente el folklore o las costumbres populares relacionadas con las fiestas, la gastronomía o la forma de vestir. Por ello, la visión monocultural de que los españoles y españolas somos de una determinada manera, a veces muy presente y con un gran calado en nuestra sociedad y en la escuela es una ilusión creada, una construcción social, no una realidad. El ideal de una sociedad española formada por un grupo homogéneo, lo que para ciertas posiciones políticas puede traducirse como un espacio más seguro y que hace fácil la gestión de políticas públicas, no deja de ser una negación de la diversidad existente.

La diversidad humana es una realidad absolutamente natural, legítima y habitual, por ello ha existido desde el comienzo de la historia. Según la UNESCO²⁰, en el mundo actual la realidad indica que la diversidad proyecta sobre el planeta la existencia de 300 estados independientes, 5.000 grupos étnicos, más de 6.500 lenguas y 8.000 dialectos, más de 2.000 culturas diferenciadas y centenares de identidades religiosas mono-teístas y politeístas. La Unión Europea también es un espacio diverso, con casi cuatrocientos millones de ciudadanos, incluidos más de 20 millones de inmigrantes, con una importante pluralidad lingüística y religiosa, con gran diversidad de naciones y regiones, y de convicciones y creencias. Se configura como un mosaico cultural compatible con una unidad, fundamentada en la Carta Europea de los Derechos Humanos²¹. Así es nuestro mundo. Por tanto, uno de las primeras consideraciones es ampliar el concepto de diversidad, con carácter amplio, y más allá de vincularlo solamente a las personas migrantes.

2. Diversidad y población. Incremento de la diversidad a partir de los movimientos migratorios

En base a texto mío (Martinez, E., 2020), a partir de los años 90, y fruto del proceso de globalización económica y social que se inicia, y también por supuesto, de las desigualdades sociales entre el norte y sur, España,

19 Definición conforme a las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (MONDIACULT, México, 1982), de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (Nuestra Diversidad Creativa, 1995) y de la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (Estocolmo, 1998).

20 Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. UNESCO (2005) (Fecha consulta 5 de enero de 2023 Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151226>

21 Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Publicado en DOUE núm. 83, de 30 de marzo de 2010, páginas 389 a 403. (Fecha consulta 5 de enero de 2023 Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2010-70003>

que históricamente ha sido un país de emisión de sucesivos procesos migratorios hacia todo el mundo, pasa a convertirse de manera progresiva, en un país de recepción de inmigración. Estos sucesivos flujos de migrantes procedentes de distintos países traen consigo una nueva pluralidad de culturas y de creencias. Como decíamos, factores sociales, económicos y políticos acaecidos en las últimas décadas, tanto en los países emisores, como en los países receptores de inmigración han contribuido a la multiculturalidad y diversidad ya existente.

Y a la vez, como no podía ser de otra manera, al tiempo que como país recibimos a personas de otras procedencias, también seguimos siendo un país de emigración. Fruto del mismo proceso de globalización económica y social, y de la crisis socio económica vivida en los últimos años, tenemos que completar el término de diversidad global con la marcha de ciudadanos españoles y españolas hacia otros países en busca de un empleo y una vida mejor. Decir que España se ha convertido en un país de emigrantes desde el 2008 resulta polémico a pesar de que los datos actuales y de nuestra historia reciente así lo avalan. El número de personas con nacionalidad española que residen en el extranjero alcanzó los 2.742.605 a 1 de enero de 2022, según los datos del Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero (PERE). Esta cifra supone un incremento del 3,3% (87.882 personas) respecto a los datos a 1 de enero de 2021. Este número ha crecido continuamente desde el año 2008, convirtiéndose en una de las oleadas de emigración más significativas de nuestra historia reciente.

Todo esto configura una realidad que es la diversidad de la población. La diversidad étnica, de fenotipo, procedencia u origen, nacionalidad, religión o creencias, culturas, lenguas, etc. es una realidad que seguirá creciendo. Aunque el periodo de crisis económica de los últimos años ha estabilizado los flujos migratorios, la nueva realidad con el incremento de personas que huyen de conflictos armados, solicitantes de asilo y protección internacional y el avance de la globalización irán marcando el tránsito y asentamiento de nuevos flujos migratorios en todo el mundo, y España no será diferente. Según la estimación más reciente, en 2020 había en el mundo aproximadamente 281 millones de migrantes internacionales, una cifra equivalente al 3,6% de la población mundial²² o lo que es lo mismo, 1 de cada 30 ha emigrado.

En cuanto a las migraciones hacia España, el número de personas de nacionalidad extranjera aumentó en 49.612 personas durante 2021, hasta completar un censo total de población con nacionalidad extranjera de 5.417.883 a 1 de enero de 2022²³. Es precisamente el aumento del número de personas de nacionalidad extranjera el que ha hecho crecer la población residente en España, ya que el número de españoles descendió en 15.502 personas debido a un saldo vegetativo negativo (diferencia entre nacimientos y defunciones).

Pero además de esta diversidad fruto de los flujos migratorios, tenemos otras diversidades que se identifican en otras categorías como el lugar de nacimiento, la adquisición de la nacionalidad por nacimiento o residencia, por ejemplo. Algunos datos que avalan esta realidad son los siguientes:

1. El 85,7% de la población ha nacido en España y el 14,3% en el extranjero. Por nacionalidad, el 94,7% de los españoles ha nacido en España, frente al 10% de los extranjeros. INE 2022
2. Si nos fijamos en los datos del INE, entre 2013 y 2017, hubo 108.074 hijos de inmigrantes que consiguieron la nacionalidad y que antes contaban con la nacionalidad marroquí (46.700), ecuatoriana (8.556), boliviana (5.818) y nigeriana (4.318), entre otras. Ahora estas personas en las estadísticas ya figuran como españoles.
3. Dos de cada diez nacidos en España tienen un progenitor extranjero. De los casi cinco millones de nacimientos que se han producido en la última década, dos de cada diez (1.150.629) procedían de al menos un progenitor extranjero, según los datos del INE desde 2007 hasta 2017.
4. Como vemos, al número de población de nacionalidad extranjera hemos de sumar la población de origen extranjero nacionalizada puesto que nos es indispensable este dato para estimar la diversidad presente en la sociedad española. «El número de concesiones de nacionalidad española por residencia durante el 2021 asciende a 202.336, un 153% más que en 2020. Es el segundo año de la serie estadística iniciada en 2009, con un mayor número de concesiones tras las del año 2013, con 261.295 expedientes. Cabe añadir que, en ese año, la variación respecto del año anterior fue algo inferior, al alcanzar una variación positiva de 126%. De esta forma, se puede decir que este año

²² Informe sobre las migraciones en el mundo 2022. OIM. (Fecha consulta 5 de enero de 2023 Disponible en: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES>)

²³ Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2022. Estadística de Migraciones (EM). Año 2021. Datos provisionales INE Nota de prensa. (Fecha consulta 5 de enero de 2023 Disponible en: https://www.ine.es/prensa/cp_e2022_p.pdf)

2021, fue en el que se produjo un mayor esfuerzo por parte de la Administración en la resolución de expedientes de nacionalidad. El 54% de las concesiones de nacionalidad por residencia en 2021 correspondieron a mujeres (con una variación +177%) y el 56% a menores de 35 años. La edad media de los extranjeros que obtuvieron la nacionalidad por residencia en 2021 es de 30 años, diez años más joven que la edad media de los residentes extranjeros a 31 de diciembre de 2021²⁴»

Por tanto, la realidad de partida es una sociedad donde la diversidad por razón de origen nacional, y en consecuencia también étnico y cultural es evidente en todos los ámbitos, y también, en el educativo. Es así como tenemos a un nutrido segmento de la juventud con progenitores extranjeros, que ha nacido en España y no se identifican con otra nacionalidad que la que tienen, la española. Pero, en esta categorización social que hacemos, seguimos identificándoles como inmigrantes, aunque nunca han emigrado, o buscando nuevas categorías, identificándoles como primera, segunda, o tercera generación.

Al describir esta realidad y diversidad en nuestros chicos y chicas, recuerdo otra situación vivida con adolescentes en un taller. Al llegar al aula, pregunté cuántos de ellos eran españoles y cuántos eran extranjeros; la mayoría del alumnado levantó la mano identificándose como extranjeros. En ese momento el profesor me advirtió que ya me había informado, previamente, que la mayoría de sus chavales eran «de fuera». A continuación, saqué de mi bolso mi DNI y se lo mostré, y volví a preguntarles, cuántos de ellos y ellas tenían un documento igual al mío, y en esta ocasión la mayoría del aula levantó la mano para confirmar que lo tenían. Entonces comenzamos una reflexión sobre que significa ser y sentirse de un lugar, cómo condiciona la visión que nos devuelven los demás sobre la identidad que vamos construyendo, y cuánto duele que, a pesar de haber nacido en este país, constantemente tengas que oír que eres de fuera, que hablas bien castellano o que te pregunten cuánto tiempo hace que viniste. Yo por mi parte me pregunto cuántas generaciones serán necesarias para que dejemos de hablar de primera, segunda o tercera generación de inmigrantes, y lo más preocupante, cómo están construyendo estos adolescentes su identidad. Cómo podrán construir una identidad satisfactoria y desarrollar un sentido de pertenencia, tan importante en esta etapa, si la sociedad a la que pertenecen no les siente y hace suyos.

3. ¿Qué es la discriminación? ¿Y cómo nos afecta, como personas y como sociedad?

La discriminación es el trato diferenciado y desigual hacia una persona o un grupo, (por lo que también se utiliza el término desigualdad de trato). Puede darse en uno o diversos ámbitos de la vida social y en función de una o varias categorías (elementos de diferenciación). Sean estas categorías reales, atribuidas o imaginarias; tales como la cultura, el género, la edad o la clase social, etc. En muchas ocasiones se basa en prejuicios que llevan aparejados una visión negativa o rechazo. Decimos una o varias categorías porque la realidad nos ha mostrado cómo las personas viven procesos de discriminación múltiple, por ejemplo, ser mujer y musulmana, ser inmigrante y tener una discapacidad...

Por tanto, discriminar, desde el reconocimiento de la dignidad humana, supone dañar los derechos de alguien, simplemente por ser quien es o por creer en lo que cree. La discriminación es nociva y perpetúa la desigualdad, pero además genera un sentimiento de indefensión en la persona, haciendo que no sea capaz, en muchos casos, de reconocer el problema, como un problema externo a uno mismo, sino que lo asuma como un problema personal, atribuyéndolo a su falta de capacidad, conocimiento, esfuerzo, mala suerte, etc. Como señala el periodista y activista oscense, Moha Gerehou:

«Es normal odiarte por ser negro cuando solo recibes estereotipos y prejuicios negativos por tu color de piel. Creemos aprendiendo que el color negro es sinónimo de incivilización, de criminalidad, de suciedad. Y a la vez, no tenemos referentes que nos hagan ver que ese color de piel es algo positivo. Cuando en tu vida empiezas a enfrentarte a situaciones desagradables por ser negro es normal que pienses que si pudieras cambiarte el color de la piel no tendrías problemas. Acabas aprendiendo que no es tu culpa, que, en realidad, la culpa es de quien ve algo negativo en que seas negro».²⁵

24 Concesiones de nacionalidad española por residencia Año 2021. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. Fecha consulta 5 de enero de 2023 Disponible en: <https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/estadisticas/operaciones/concesiones/detalle/2021/principalesresultados.pdf>
<https://www.inclusion.gob.es/documents/2012/1118006/principalesresultados.pdf/a7b8334e-61c2-5d97-b268-36a8793f7d0d?t=1654671740683>

25 Diario digital *Público*. Fecha de publicación 28/04/2021 *No vale con no ser racista, hay que ser antirracista*. Artículo realizado por Jairo Vargas Martín. Madrid. (Fecha consulta 5 de enero de 2023) Disponible en: <https://www.publico.es/entrevistas/moha-gerehou-no-vale-no-racista-hay-antirracista.html>

Para continuar la reflexión sobre el concepto de discriminación es importante ver cómo se presenta en la realidad y las distintas formas que puede adoptar, entre ellas encontramos:

Discriminación directa

Es aquella que tiene lugar cuando se hace una distinción explícita en las normas y leyes como resultado las personas que forman parte de un grupo no ven reconocidos sus derechos o tienen menos capacidad que los de otros para ejercerlos. Por ejemplo, fue una discriminación directa durante muchos años, hacer que las personas LGTBI no pudieran formalizar en igualdad de condiciones su matrimonio o no pudieran adoptar, simplemente por el hecho de regular estas uniones únicamente entre un hombre y una mujer. El matrimonio entre personas del mismo sexo en España es legal desde el 3 de julio de 2005, fecha en la que logramos eliminar esta discriminación directa, pero aún hoy muchos países considerados democráticos mantienen leyes discriminatorias contra este colectivo. Otro ejemplo, que suele provocar mucha controversia y discusión, es la presencia de alumnas musulmanas con el hiyab en los centros educativos. Si bien la norma es clara²⁶: el derecho a las creencias religiosas o libertad religiosa, y también el derecho a la propia imagen (el mismo que permite el uso de símbolos religiosos en otras creencias, como, por ejemplo, llevar un hábito, o una cruz) y por tanto, no se puede limitar este derecho con normas o reglamentos. Pero en la práctica, algunos centros educativos han llegado a regular su no uso, e incluso han llegado a expulsar a alumnas por este motivo²⁷. Y lo han hecho elaborando normas prohibiendo su uso o normas tipo como «no permitir al alumnado asistir al centro con la cabeza tapada», logrando de esta manera socavar el derecho a la libertad religiosa generando una discriminación directa. La discriminación directa por cualquier condición, está prohibida por la Ley y, por tanto, todos estos casos se resuelven favorablemente en los tribunales; el problema es el daño causado y la reparación de este.

Discriminación indirecta

Tiene lugar cuando una ley, una política o una práctica se presenta en términos neutrales, es decir, no hace ninguna distinción o diferenciación explícita hacia grupos aparentemente, pero perjudica a un grupo o grupos específicos. Es una discriminación camuflada que no se puede comprobar directamente, y por ello, es la forma de discriminación más frecuente ya que la directa está prohibida, como ya hemos dicho, por la Constitución y por las leyes. Por ejemplo, en el ámbito laboral podemos observar diferentes situaciones de discriminación indirecta respecto a las mujeres, cuando a pesar que los sueldos son iguales para una misma categoría, pero se puede verificar que en las categorías peor remuneradas predominan las mujeres (los trabajos de cuidados), o también cuando las mujeres tienen que renunciar a promociones laborales y complementos por las dificultades para

26 El empleo del pañuelo islámico (como el de otros símbolos religiosos) forma parte del ejercicio de dos derechos fundamentales constitucionalmente reconocidos a toda persona: la libertad de conciencia y el derecho a la propia imagen. El primero de estos derechos, recogido en el art. 16 C.E. bajo la expresión «libertad ideológica, religiosa y de culto», posibilita no sólo adoptar, sino también manifestar y expresar libremente creencias e ideologías, mientras que el derecho a la propia imagen del art. 18 C.E. permite a los individuos la libre conformación de su aspecto físico o exterior. En gran parte de los supuestos, este símbolo religioso es, además, un elemento constitutivo de la identidad cultural de la mujer que lo porta. No obstante, el hecho de entender el uso del hiyab como manifestación de un derecho fundamental no impide su eventual limitación en determinadas circunstancias. Ningún derecho es ilimitado y los arriba aludidos tampoco. En el caso de la libertad religiosa, la propia Constitución alude al «orden público protegido por la ley» como elemento, el único, cuyo mantenimiento puede justificar el establecimiento de limitaciones en el ejercicio de dicha libertad (art. 16.1 C.E.). Esta previsión constitucional ha sido desarrollada por la Ley Orgánica de Libertad Religiosa, afirmando que son elementos constitutivos del orden público «la salvaguardia de la seguridad, de la salud y de la moralidad pública». Solo por estas razones se pueden limitar esos derechos fundamentales. Estas razones no se pueden aplicar en el ámbito de la educación y es por ello, que determinados centros educativos exponen elementos religiosos sin ningún problema, cruces, imágenes, hábitos etc. En estos años ha habido varios ejemplos de expulsión de alumnas por llevar el pañuelo. Todos estos casos, por supuesto se han ganado en los tribunales como una vulneración de derechos fundamentales.

Para ampliar información sobre el uso de símbolos religiosos en los centros educativos y otras situaciones y conflictos derivados de la gestión de la diversidad religiosa en la escuela: «La diversidad religiosa en la escuela: orientaciones jurídicas», publicado por el Observatorio del pluralismo religioso en España https://www.pluralismoyconvivencia.es/wp-content/uploads/2018/12/Doc.Obs._7-Diversidad-Religiosa-en-la-escuela.pdf

27 Noticias sobre expulsiones de centros educativos de alumnas por uso del hiyab.

Diario digital Redacción Médica. Fecha publicación 21/01/2020.

<https://www.redaccionmedica.com/secciones/derecho/expulsan-de-sus-practicas-a-una-estudiante-de-enfermeria-por-llevar-hiyab-2876>

Diario digital Izquierda Diario. Fecha publicación 29/09/2015 (Fecha consulta 5 de enero de 2023) Disponible en:

<http://www.izquierdadiario.es/Estudiante-expulsada-de-clase-por-llevar-hiyab-en-Zaragoza>

Diario digital El Independiente de Granada. Fecha publicación 30/06/2018 (Fecha consulta 5 de enero de 2023) Disponible en:

<http://www.elindependientedegranada.es/ciudadania/ugr-investiga-expulsion-durante-examen-dos-alumnas-musulmanas-llevar-velo>

Diario digital El Diario.es Castilla-La Mancha. Fecha publicación 08/11/2021 (Fecha consulta 5 de enero de 2023) Disponible en:

https://www.eldiario.es/castilla-la-mancha/expulsan-alumna-instituto-guadalajara-llevar-hiyab_1_8469089.html

Diario digital La Vanguardia. Fecha publicación 05/07/2019 (Fecha consulta 5 de enero de 2023) Disponible en:

<https://www.lavanguardia.com/local/madrid/20190705/463293719074/madrid-vala-colegios-prohicion-velo-islamico.html>

conciliar su realidad familiar con la laboral; es lo que se conoce como brecha salarial, que en España supone un 21%. Otro ejemplo de discriminación indirecta lo encontramos en el ámbito educativo. Todo el alumnado tiene reconocido el derecho a recibir una educación, pero si este acceso a la educación no está acompañado de recursos suficientes para compensar la desigualdad social del alumnado en situación de vulnerabilidad socio-económica, y además se concentra a este alumnado en determinados centros (segregación educativa), tendrá un efecto discriminatorio indirecto sobre sus resultados de aprendizaje y sobre su posibilidad de promoción y ascenso social, como más tarde veremos.

La discriminación indirecta, no se ve a primera vista, sino que se comprueba cuando los datos demuestran que los resultados no son equivalentes. Por ejemplo, con el fracaso escolar o la falta de continuidad en estudios universitarios, la equiparación de salarios, la sobrerrepresentación en el desempleo de unos grupos o colectivos respecto a otros, etc.

Es así como llegamos a analizar un nuevo término, que es la **equidad**. Equidad no es lo mismo que igualdad, puesto que para que exista igualdad como derecho son necesarias acciones y políticas que compensen la desigualdad de partida. La equidad no es «dar a todos lo mismo» sino dar a cada uno lo que necesita para llegar al mismo lugar. Existe el derecho a la igualdad, y no se podría elaborar leyes o normas, o, por ejemplo, un convenio laboral en el que se reconocieran distintos salarios a trabajos de igual valor, pero en realidad esto sigue ocurriendo a través de otros procesos que intervienen: infravaloración del trabajo de cuidados, sobrerrepresentación de las mujeres en el trabajo a tiempo parcial, en las excedencias por cuidado, etc. Trabajar esta discriminación desde la equidad, supone establecer vías y acciones que compensen, por ejemplo, estableciendo vías para la promoción y acceso de las mujeres, estableciendo medidas de conciliación enfocándolas hacia los hombres para que estos asuman en igualdad los permisos, reducciones de jornadas, etc., mejorando así las medidas de conciliación para todos.

Discriminación interseccional o múltiple

Tiene lugar cuando varias formas de discriminación se combinan y dejan a un grupo o grupos específicos en una situación aún mayor de desventaja. La discriminación múltiple se vincula al hecho de que cada persona tiene múltiples identidades y además parte del hecho de que una persona puede ser discriminada por más de un motivo en cualquier situación o momento, y a lo largo de su vida. Cuando las mujeres pertenecientes a un grupo minoritario reciben un salario inferior al de otras mujeres, y al de los hombres del mismo grupo minoritario, sufren discriminación interseccional debido a su sexo, género y origen étnico. Es precisamente la conjunción de género (mujer) y color de piel (afroamericana), el hecho que comienza a dar forma al concepto de discriminación «múltiple» en el sentido de interseccionalidad en la literatura anglosajona, ya por los años 70. Un análisis de esta discriminación múltiple, lo define M. José Aguilar-Idáñez²⁸, en su artículo *Discriminaciones múltiples de los migrantes en perspectiva de derechos*, donde aborda por separado cada una de las cuatro formas de discriminación que considera, afectaban a las personas inmigrantes: laboral, étnica, por procedencia nacional y origen social.

4. Racismo: ¿Qué es y cuáles son sus distintas caras?

Se define el racismo como el comportamiento social, y las ideas e instituciones sociopolíticas que lo apoyan, que consiste en clasificar a las personas o grupos sobre la base de diferencias reales o imaginarias y que se asocian -a su vez- a comportamientos (reales o imaginarios). Su objetivo es justificar una jerarquía entre los grupos que nos permite aceptar o no cuestionar privilegios de unas personas sobre otras. Este mecanismo tiene el poder de hacer recaer la culpa de la desventaja en la víctima²⁹.

La discriminación, la culpabilización, las amenazas, las vejaciones, la difamación, la violencia o los daños son racismo. La desigualdad de derechos y/o la falta de oportunidades reales, la falta de medidas y políticas para garantizar la equidad, o la invisibilización, es también racismo, en este caso se trata de racismo institucional, con consecuencias más graves para la vida de las personas y los grupos que lo padecen. Según la Declaración sobre la raza y los prejuicios sociales, «el racismo engloba las ideologías racistas, las actitudes

28 Aguilar-Idáñez, M.J. (2014) *Discriminaciones múltiples de los migrantes en perspectiva de derechos*. Revista Barataria. (Fecha consulta 10 de enero de 2023) Disponible en: <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i17.54>

29 Grupo Inter, 2007 Estrategias de participación social y prevención del racismo en las escuelas. Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC (Madrid, España) (Fecha consulta 10 de enero de 2023) Disponible en: <http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/es/members>

fundadas en los prejuicios raciales, los comportamientos discriminatorios, las disposiciones estructurales y las prácticas institucionalizadas que provocan la desigualdad racial, así como la idea falaz de que las relaciones discriminatorias entre grupos son moral y científicamente justificables (...)» (UNESCO, 1978)

El racismo constituye en la actualidad una de las principales amenazas para el funcionamiento democrático de las sociedades occidentales, puesto que en la medida que un colectivo no goza de la igualdad de derechos y oportunidades del resto, o es culpabilizado de los problemas sociales, se produce una disfunción en las instituciones y una contradicción peligrosa entre los principios de la democracia y la justicia social.

También es un problema complejo que, queda patente en las sucesivas distinciones y adjetivos que se le han ido dando al término de racismo en la literatura científico-social: racismo biológico o culturalista, viejo y nuevo racismo, institucional o social, abierto y encubierto, racismo visible e invisible, etc. Esta complejidad se fundamenta en las distintas variables y factores que intervienen: psicológicos, sociológicos, culturales, económicos, políticos, históricos, religiosos, etc. Por esta complejidad, para comprender cómo se genera y actúa el racismo, es fundamental analizar sus distintas dimensiones:

1. Dimensión ideológica. Su ubicación en el campo de las ideologías, presentándose como discurso, mentalidad, creencia (estereotipos y prejuicios), justificación o mito.
2. Dimensión práctica, como conductas individuales, sociales e institucionales (políticas de discriminación y segregación).
3. Dependiendo de las características o atributos personales y grupales donde se fundamenta la diferencia que sirve de excusa y, por tanto, estén relacionados con las ideas o acciones racistas: biológicas (sexo, discapacidad, fenotipo, opción sexual), culturales (étnicas, lingüísticas, religiosas, nacionalidad) o ambos conjuntos relacionados.

Desde las instituciones, y también desde la educación, se ha tendido a entender el problema como un problema individual, como el comportamiento equivocado de rechazo entre el alumnado, o como mucho, como el comportamiento de determinados grupos radicales. Este planteamiento de abordaje del racismo se fundamenta en las teorías o enfoque de las motivaciones y necesidades del individuo, cuyo principal representante es Adorno (1950) y su teoría sobre «La Personalidad Autoritaria». La hipótesis central de Adorno es que las convicciones de un individuo, ya sean de tipo económico, social o político, forman un conjunto relativamente amplio y coherente, un patrón, como si todas ellas estuviesen vinculadas entre sí por un «espíritu» o «mentalidad». Tal patrón no es otra cosa, según el autor, que la expresión de las tendencias profundas de la personalidad que tienen su origen en las necesidades del individuo. El racismo y más concretamente el antisemitismo (que constituye el objeto fundamental de su investigación) serían la expresión de un tipo de personalidad particular: autoritaria, antidemocrática, conservadora y etnocéntrica (cuando un grupo, sociedad o cultura se considera superior en su forma de vida a los demás grupos, sociedades o culturas, y, en virtud de ello, rechaza, excluye y margina a todo aquel que no forme parte de ella).

En esta línea de análisis de la conducta racista, para Allport (1954) el prejuicio no es solo la consecuencia lógica de la tendencia natural del ser humano a la categorización, sino también al etnocentrismo. A su juicio, en todos nosotros hay una disposición a estimar nuestro propio modo de existencia y en consecuencia a subestimar (o atacar de modo activo) lo que nos parece pueda constituir una amenaza para él.

Es, desde este planteamiento individual del racismo, en el que se han fundamentado la mayor parte de las iniciativas de sensibilización de la ciudadanía, y también del alumnado en los centros educativos. Generalmente, en los colegios e institutos hemos tratado de educar en cambiar los prejuicios, a través de información, de datos, desmontando bulos y mentiras lanzadas en la red. Y, aunque tenemos que seguir actuando en este sentido, el problema es que este modo de sensibilizar no es suficiente, porque no es solo un problema individual, sino que el racismo supone todo un sistema de privilegio para unos, en detrimento de otros, y tiene una dimensión además de individual, social y estructural (económica y de reparto de poder) que debemos abordar. Como en el machismo, u otras formas de discriminación, ha sido necesario, no solo demostrar con datos la desigualdad y sensibilizar a chicos y chicas para que la vieran, sino que ha sido necesario poner en cuestión los elementos estructurales como la educación diferenciada de género o las formas de actuar del patriarcado para perpetuar la desigualdad y por ende, también poner en cuestión la estructura de privilegios de los hombres sobre las mujeres.

En este sentido, para cada vez más parte de la investigación social, el prejuicio y el racismo no son algo que surja directamente e inevitablemente del conflicto objetivo de intereses (real o creado), sino que es

fundamental la existencia de mecanismos ideológicos, elaborados por los grupos sociales dominantes para defender y legitimar sus posiciones de poder. Es lo que identifica como propaganda o discurso excluyente y es necesario abordar en las aulas.

Para otros autores como Sherif, en la vida real la mayoría de las relaciones que se establecen entre grupos nos remiten a grupos mayoritarios y minoritarios, no en cuanto a diferencia en número sino en el poder que ostentan. Y en esta interacción desigual entre grupos, suelen ocurrir dos cosas: en primer lugar, que con bastante frecuencia la discriminación es ejercida casi exclusivamente por sólo una de las partes, que es quién ostenta el poder; y en segundo lugar, que el conflicto aparece sólo en contextos sociales concretos y no por norma general. Uno de ellos se da cuando al menos una de las partes ve resquebrajarse el orden social en el cual ocupaba una posición dominante, es decir, cuando ven posible la pérdida de poder y privilegio. El otro contexto proclive para la aparición de incremento del racismo, es la toma de conciencia de los miembros de un grupo de su discriminación por su condición grupal, es decir, cuando perciben que el supuesto principio de igualdad de oportunidades no les es respetado por la simple condición de pertenecer a un grupo social determinado, y reivindican la igualdad (conciencia de la discriminación). Un ejemplo de este análisis lo podemos observar en el movimiento de reacción hacia el feminismo, como consecuencia de la movilización social e incremento de la denuncia de la desigualdad y violencia de género. O campañas de reacción de determinados grupos ultra religiosos respecto a la sensibilización contra la homofobia o la educación afectivo-sexual en los centros educativos.

Wetherell y Potter (1992) representan otro de los intentos de analizar y explicar el racismo desde una perspectiva que incluya la consideración del contexto socio-histórico en el que acontece. Mantienen que el discurso y el contexto social están totalmente interconectados, de tal manera que las prácticas discursivas «se alimentarán» del campo social, de los grupos sociales, de los intereses económicos vigentes, y a su vez, actuarán construyendo las mentalidades y reforzando las relaciones y conductas de poder. Esta idea permite, estudiar, por un lado, cómo el discurso surge en las estructuras de poder, para luego hacerse personal, subjetivo y psicológico —en la medida que es poseído por los sujetos—, y por otro, permite analizar cómo las sociedades dan voz al racismo y cómo formas de discurso instituyen, solidifican, cambian y crean racismo social o racismo en la ciudadanía. Recientemente la Comisión Europea ha aprobado el «Plan de Acción de la UE Antirracismo para 2020-2025³⁰», en el que, entre otros aspectos, alerta de los riesgos de las nuevas tecnologías, incide en las situaciones de discriminación racial en ámbitos como la vivienda, educación o empleo, reconoce el racismo estructural o la importancia de luchar contra los estereotipos en los medios de comunicación.

Desgraciadamente, tenemos claros ejemplos de discurso racista contra los inmigrantes en las últimas campañas electorales, reforzado después por los medios de comunicación. Y este discurso muchas veces repetido se convierte en una verdad para muchas personas, aunque sea falso. También la historia nos ha dado claros ejemplos de cómo el discurso o manipulación a través de la propaganda puede justificar la discriminación indirecta primero, la discriminación directa después, hasta llegar a justificar la violencia y la aniquilación ejercida hacia determinados grupos, como ocurrió con los judíos en la Alemania Nazi. Ayer y hoy el mecanismo del discurso opera de la misma forma. En 1924, Adolf Hitler escribió sobre la propaganda lo siguiente: «no consiste en hacer un estudio objetivo de la verdad, en la medida en que favorece al enemigo para luego exponerla ante las masas con justicia académica; su tarea es servir a nuestro propio derecho, siempre y de manera inmutable»³¹.

5. La importancia del discurso en el racismo

Partiendo de la definición de racismo, recordamos que el término alude no solo a los comportamientos o conductas discriminatorios o violentos hacia un grupo (acciones), sino también al discurso que lo justifica y sostiene (creencias y justificaciones). Vamos a ver el poder del discurso para generar aumento del racismo social, es decir el racismo en la población y, por tanto, también en el alumnado y cómo se articula y opera para lograr sus efectos. Enseñar este mecanismo a los chicos y chicas es fundamental, porque una vez incorporada esta capacidad de análisis, podrán reconocer en cualquier momento o situación el mecanismo de difusión del odio y de justificación de cualquier forma de racismo y discriminación. Tal y como planteaba Van Dijk (1988) tenemos que abordar el discurso del que se sirve la persona que ejerce el racismo para justificarse ante sí mismo y también ante los demás.

30 Dictamen del Comité Europeo de las Regiones — Una Unión de la igualdad: Plan de Acción de la UE Antirracismo para 2020-2025 (2021/C 300/05) (Fecha consulta 10 de enero de 2023) Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020IR4617&from=SV>

31 Memorial Museum. Enciclopedia del Holocausto. La propaganda nazi. (Fecha consulta 10 de marzo de 2023) Disponible en: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/nazi-propaganda>

De manera general el discurso racista va dirigido a la atribución de la culpa al propio grupo hacia el que se mantiene la conducta violenta o actitud negativa. También se articula a través de procesos de deshumanización o en general de denigración. Otro mecanismo utilizado es la naturalización del grupo, lo que significa ligar los problemas de desigualdad a un proceso natural, las cosas son como son sin analizar los factores sociales que intervienen (Marqués, 1981). Enfrentar, por ejemplo, problemas como la exclusión social como ligados a características genéticas o culturales de los individuos o grupos que la sufren, supone un distanciamiento de las causas sociales que en realidad lo están generando. Así, percibir a los gitanos de Europa como un grupo de personas que tienen en común una tendencia genética hacia la vida nómada supone ignorar los mecanismos de exclusión que durante siglos se han establecido sobre ellos. Otro ejemplo del mecanismo de naturalización y atribución de la culpa se dio a raíz del asesinato de George Floyd, en el año 2020. Aunque generó una respuesta de rechazo y movilizaciones en todo el mundo, ante el racismo institucional de la policía estadounidense, no faltaron medios de comunicación, también aquí en España, que a modo de «justificación», en los días siguientes al asesinato, dedicaron páginas a explicar, a partir de estadísticas, el índice de criminalidad de la población negra en Estados Unidos. Por supuesto, estos datos estadísticos que pretendían naturalizar a la población negra con la criminalidad, no se cruzaban con los niveles de calidad de vida, tasas de desempleo, pobreza, exclusión, etc. o las dificultades de un sistema judicial en las que o tienes dinero o es difícil que puedas estar bien representado y defendido. Esto es parte del discurso racista.

Siguiendo el análisis sobre la importancia del discurso en el ejercicio de la discriminación y racismo, abordamos el término racismo institucional. Dicho término nace en los años sesenta en EEUU, y se utiliza para explicar cómo un conjunto de factores materiales, discursivos y conductuales van creando un sistema que impide a determinados grupos y personas tener las mismas oportunidades. Es importante comprender el alcance del racismo institucional, y a la vez entender donde se produce.

«La dimensión institucional del racismo se produce en diferentes ámbitos, entre los cuales podemos destacar, por su importancia, los siguientes: los discursos de los/as representantes institucionales y la utilización pública y con fines electoralistas de los discursos xenófobos, en particular de los discursos de «preferencia nacional»; las conductas discriminatorias de los funcionarios que representan la Ley y el Estado: policía, funcionarios de extranjería, militares etc.; las medidas, regulaciones, leyes y decretos que limitan los derechos sociales, políticos, económicos etc. de las personas según su lugar de nacimiento, «raza», «etnia»; y el culturalismo y etnocentrismo que estructuran las políticas sociales y orientan la intervención social de los profesionales que trabajan en contextos multiculturales en el ámbito social, sanitario y educativo» (Aguilar y Buraschi, 2012, p. 2-3).

Así mismo, los medios de comunicación, actúan como refuerzo del racismo institucional. Estos tienen un papel especial en la comunicación entre los diferentes grupos de elite y las instituciones, y son cruciales para la comunicación de ideologías racistas hacia la ciudadanía. En los medios de comunicación tradicionales (diarios y revistas, televisión o radio) las minorías están menos representadas o directamente invisibilizadas. Y cuando lo están es a menudo en forma negativa o asociada a estereotipos y prejuicios. Esto también ocurre en otros ámbitos de la comunicación, como el cine, anuncios y campañas publicitarias, libros de texto, novelas, etc.

Una de las mejores campañas para denunciar el papel de las instituciones y los medios de comunicación en la generación de discurso racista o discriminatorio, las viene realizando la Fundación Secretariado Gitano. Son varias campañas y todas ponen el dedo en la llaga, sobre la categorización y generación de prejuicios sobre la población gitana. Pero hay una en particular que supo sacar a la luz y cuestionar elementos tan básicos como la negación e invisibilización, que es *La pregunta de Samuel*³². La pregunta que Samuel se hace no tiene respuesta en sus padres, tampoco saben contestarle su profesor, o la directora de su colegio, ni el inspector de educación al que preguntó, así que tuvo que ir al Ministerio de Educación a preguntar. La pregunta no es otra que ¿Por qué el pueblo gitano no está en los libros de texto? Tampoco está y, por tanto, no puede ser aprendida la historia de las mujeres, o no se estudia en profundidad nuestro pasado colonial y esclavista. O como afirma habitualmente Antumi Toasijé³³, se niega en los libros de texto utilizados en la educación la existencia de comunidades negras en amplios momentos de nuestra historia. Lo que no se cuenta no existe y a eso también tenemos que identificarlo y llamarlo discriminación y racismo.

En los análisis sobre discursos políticos, debates parlamentarios, políticas sociales y prácticas profesionales se muestra que, mientras por un lado el racismo se rechaza de manera oficial, los discursos, en muchas

32 Archivo Multimedia. Campaña Secretariado Gitano. *La pregunta de Samuel. Hay preguntas que hacen historia*. (Fecha consulta 10 de enero de 2023) Disponible en: [La pregunta de Samuel. Hay preguntas que hacen historia - YouTube](#)

33 Antumi Toasijé, historiador y activista panafricanista español, presidente del Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica (CEDRE), de España

ocasiones, representan por ejemplo a los inmigrantes, las minorías culturales y los refugiados cada vez más como una amenaza al estado de bienestar o la cultura occidental. Al mismo tiempo, los medios de comunicación refuerzan estos discursos, y también, como ya hemos visto, a su vez esta visión conlleva y refuerza la creación de prejuicios y racismo en la ciudadanía. En este sentido, existen distintos documentos o manuales³⁴ que ofrecen orientaciones y claves de actuación para combatir el racismo en los medios y buenas prácticas en el tratamiento informativo. El papel de los medios de comunicación es clave a la hora de formar la opinión pública, de ahí su responsabilidad.

PARA SABER MÁS

II Jornadas #Desactivando. Fundación CE-PAIM. Profesionales de los medios de comunicación analizan el nivel de compromiso y el papel crucial que juegan los medios en la lucha contra el racismo y discurso del odio. Dentro de la iniciativa #CompromisoDesactiva para periodistas y medios en <https://desactiva.org/>

[Mesa El compromiso de los medios contra el racismo y la xenofobia - II Jornadas #Desactivando - YouTube](#)

Como vemos, el discurso político y/o institucional, así como los medios de comunicación se encuentran en una posición privilegiada para la generación de racismo social. La premisa básica es que la información (a saber, su control, selección y emisión) es, más que nunca, poder. En los últimos años, tanto en Europa como en España han surgido partidos políticos de ultraderecha y movimientos sociales afines, que han mantenido como una de sus señas de identidad un discurso contrario a la inmigración, o minorías culturales o religiosas, en el que se les presenta como una amenaza para el bienestar social y la identidad cultural de la nación. Varios analistas sociales han considerado que ese discurso constituye un nuevo tipo de racismo, un racismo culturalista o diferencialista. También dentro de sus señas de identidad encontramos un conjunto de ideas básicas de corte nacionalista sobre lo que ellos definen identidad y cultural española, vuelta a la homogenización cultural que no es real y, por último, entre sus mensajes encontramos la negación de la discriminación. «En un mundo en el que la riqueza está concentrada y en el que existen grandes conflictos de intereses de clase, el cumplimiento de tal papel requiere una propaganda sistemática» (Chomsky y Herman, 1990, p. 21).

Los aspectos relativos al racismo institucional en el discurso político, entendiéndose como tal las manifestaciones de los representantes públicos y en de los medios de comunicación, presentan una serie de particularidades, que es necesario conocer y destacar:

1. **Encubrimiento del racismo por otros argumentos.** Empleo de estructuras discursivas que encubren racismo: «No tengo nada contra los extranjeros, pero los españoles primero». «También hay gitanos buenos, pero en general...» «No soy homófobo pero la familia solo puede ser entendida como la unión de una mujer y un hombre», entre otros.

Otro mecanismo de encubrimiento es establecer una jerarquía de los grupos de personas en función de la diferencia que presentan o que se les atribuye: «Los inmigrantes latinos o europeos son más parecidos a nosotros y es más fácil la convivencia». «Los musulmanes van a cambiar nuestra cultura...». «Hay que establecer cuotas privilegiando a las nacionalidades que comparten idioma e importantes lazos con España».

También cuando se plantean reclamaciones excluyentes de algunos grupos en nombre de valores universales como la libertad, la justicia, la igualdad. Por ejemplo, se vulnera la libertad de los padres a decidir sobre los contenidos que reciben sus hijos en los centros educativos...

34 Inmigración y Medios de Comunicación. Manual recopilatorio de buenas prácticas periodísticas. Observatorio contra el racismo y la xenofobia OBERXE (Fecha consulta 10 de enero de 2023) Disponible en: [210 x 210 manual \(inclusion.gob.es\)](#)

2. **Expresar un mensaje o idea aparentando verosimilitud y coherencia a partir de falsedades como justificación al racismo.** Significa que el discurso se presenta como coherente, y dicha coherencia como verosímil; es decir, se establece una relación entre causa y efecto, aunque la coherencia no responda a la realidad, o atente contra derechos humanos, por ejemplo: «el mayor desempleo entre las minorías étnicas o culturales se debe a su falta de cualificación». Aunque no sea cierto, el discurso resulta coherente. Otros ejemplos: «existe brecha salarial porque las mujeres se han incorporado más tarde al mercado laboral, con el tiempo esto desaparecerá». «La inmigración en sí no constituye un problema, pero sí resulta problemático es la inmigración masiva».
3. **Utilización de un determinado tipo de lenguaje para generar sentimientos de amenaza y miedo.** Cuando se eligen expresiones amenazantes para referirse a la llegada de inmigrantes, con términos como invasión, oleada, marea humana y se utilizan frases pasivas en las que el país receptor es la víctima, con repetición enfática de los tópicos («ilegales»), uso de los pronombres personales («nuestro país»), y se aportan números para dar imagen de objetividad (número de inmigrantes que han llegado en los últimos tiempos). En general se emplean términos nunca explícitamente racistas, pero de connotación negativa; «la inmigración masiva amenaza con convertir a España en una nación inestable, sin identidad». «El crecimiento de la natalidad de las españolas garantiza que podamos frenar la «invasión» de extranjeros», entre otros.
4. **Utilización de encuestas o estudios de opinión.** La práctica habitual de referencia a las encuestas pervierte la opinión de la ciudadanía, ya que en gran medida las encuestas reflejan la opinión proyectada por las instituciones o grupos de poder a través de los medios. A la vez, la difusión de sus resultados refuerza las tendencias que se quieren promover.
5. **Proyectando una visión utilitarista y limitada a la contribución al grupo mayoritario.** El discurso positivo utilizado respecto a la inmigración ha ido dirigido a destacar su aportación y los beneficios que aportan a la población «española», ahondando en la visión utilitarista de la inmigración y reforzando estereotipos como el hecho de considerar a la población inmigrada como mano de obra barata, y personas de segunda categoría al servicio de la población autóctona. En este último caso, en la visión utilitarista sobre la inmigración, traigo las palabras de Najat el Hachmi³⁵, recogidas en un artículo publicado en El País³⁶.

«No hay razones de utilidad pública ni económica para reivindicar nuestro derecho a estar presentes o a existir. Es este uno de los argumentos racistas que resultan tremendamente denigrantes, puede que porque a menudo los escuchamos en boca de quienes menos esperamos, de aquellos que no se consideran racistas, pero repiten sin complejos que merecemos ser tenidos por personas porque resultamos útiles. Necesitamos inmigrantes para que trabajen en lo que no queremos trabajar nosotros, para mantener nuestra pirámide demográfica, para cuidar a nuestros mayores. ¿Y qué pasaría si no les fuéramos útiles? ¿Mereceríamos entonces quedarnos donde nacimos? ¿Verían ustedes con buenos ojos que se nos privara de libertades tan apreciadas por quienes tuvieron la suerte de nacer en Occidente como la de viajar sin exceso de trámites, de instalarse allá donde quieran? ¿De trabajar en lo que deseen? ¿De escoger una vida y un futuro? Confieso que me duelen más los argumentos que nos instrumentalizan que el rechazo abierto y sincero. ¿Acaso ustedes se van a vivir a Australia para mantener la pirámide demográfica en las antípodas? ¿Pasan un año en Estados Unidos para cuidar de los ancianos americanos? Nos niegan así la existencia independiente de sus propias necesidades porque, en el fondo, como todo buen racista, saben que a quienes vinimos no nos quedaba otra».

Otra forma de racismo que se viene desarrollando en los últimos tiempos es lo que se identifica con racismo cultural. En la mayor parte de la ciudadanía sigue existiendo una alta deseabilidad social, es decir, no parecer prejuiciosos ante los demás; lo que, por supuesto no significa que el racismo haya desaparecido, sino que se ha desplazado hacia otras categorías construidas y que se suponen «más aceptables». Es así como se ha modificado el planteamiento de lo racial hacia lo cultural. La cultura desempeñaría el mismo papel que la raza al ser presentada como un tipo de diferencia que ocurre naturalmente, un hecho de la vida, una forma autosuficiente de explicación y algo que puede ser ordenado por su nivel de modernidad. Es decir, no es fácil escuchar actualmente que las personas migrantes son inferiores, pero sí es más fácil escuchar que los inmi-

35 Najat el Hachmi es una escritora española, licenciada en filología árabe por la Universidad de Barcelona. Premio Ramon Llull de novela en 2007 por El último patriarca.

36 Diario digital *El País*. Fecha publicación 17/06/2020. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: <https://elpais.com/opinion/2020-06-16/tantas-formas-de-racismo.html>

grantes no se adaptan a «nuestra» cultura. Se abre así camino a utilizar la cultura o la supuesta diferencia cultural para reinterpretar de los conflictos intergrupales, cuya base real está en las diferencias en el reparto del poder, acceso a bienes y servicios, participación social.

La movilización del significado y el desarrollo de la práctica argumentativa referida a la diferencia cultural incluye tanto procesos de categorización como de particularización, atribución, utilización de estereotipos, etc. El uso del discurso en este caso suele aparecer de la siguiente manera:

1. Utilización de los principios de la igualdad, la libertad, los derechos individuales, para plantear los términos en los que se ha de producir la relación entre grupos.
2. Llamamiento al progreso y a la razón práctica como elementos que han de presidir el desarrollo y evolución social.
3. Evitación de la utilización del término raza, así como de su invocación como principio explicativo de las relaciones intergrupales.
4. Planteamiento de las diferencias entre los grupos como un hecho cultural insalvable y que además debe ser mantenido tal cual en virtud del derecho de cada grupo a conservar y fortalecer sus señas de identidad propias.
5. Negación de la posesión de prejuicio alguno contra cualquier otro grupo social, cuando simultáneamente se mantienen posiciones prejuiciosas.
6. Desacreditación y denigración de los miembros del grupo social dominado que rechazan el orden social establecido y plantean su posición en él en términos de infravaloración política y económica, mediante el cuestionamiento de los verdaderos motivos de sus movilizaciones, acusaciones de extremismo, negación de su representatividad social, etc.
7. Elaboración de argumentos que puedan contrarrestar la imagen negativa que pueda suponer la externalización del discurso racista.

6. Papel de la instituciones y servicios públicos en la reproducción de la discriminación y el racismo

El papel que desempeñan las instituciones o servicios públicos en la garantía de derechos y protección social en la atención a las minorías culturales, étnicas, religiosas y/o nacionales es determinante para garantizar la igualdad de oportunidades, así como compensar la desigualdad y discriminación que padecen estos colectivos a nivel social. Y el ámbito educativo más que ningún otro debe tener esta responsabilidad. Así mismo, una gestión adecuada y eficaz de la diversidad cultural y étnica desde los servicios públicos requiere que sus empleados y empleadas den un trato imparcial, y su intervención debe estar dirigida a asegurar un trato no discriminatorio. También, debe ser responsabilidad de los servicios públicos y, por tanto, de los empleados y empleadas públicos, ser referentes o modelos, así como desde las funciones asignadas a cada servicio tratar de erradicar de la sociedad los actos motivados por el racismo y lo que es más importante, garantizar a través de las políticas públicas las acciones necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad. Y en este sentido, como ya venimos apuntando la educación como servicio público es fundamental.

A pesar de esta importante responsabilidad, los sucesivos informes anuales elaborados por SOS Racismo³⁷, muestran cómo el racismo institucional se ha mantenido en los últimos años en niveles muy altos. En el último informe elaborado en 2018 se recogen los siguientes datos: del total de 347 casos denunciados que se han registrado dentro de los tipos de discriminación, más de la mitad de los casos se dieron por parte de entidades públicas, concretamente el 51,4% de los casos. Las entidades privadas fueron el agente discriminador en el 23,7% de los casos, seguidas por particulares (racismo social), que representaron el 21,2% de los casos. Esto supone un aumento considerable de la discriminación por parte de las entidades públicas respecto de 2016, que fue del 41%.

³⁷ La Federación de Asociaciones de SOS Racismo del estado español lleva desde 1995 publicando Informes Anuales que analizan la Situación del Racismo y la Xenofobia en España y en Europa, mostrando las diferentes tipologías y espacios donde se manifiesta. Consultar informes elaborados disponibles en: <https://sosracismo.eu/informe-sos/>

Al mismo tiempo tenemos que valorar cómo ha afectado la crisis socioeconómica y también la crisis sanitaria producida por la pandemia. Por un lado, ha supuesto el incremento de las necesidades sociales en la población ante la pérdida de empleo y el incremento de la desigualdad social, con un importante efecto en la población más vulnerable, y dentro de ella, en las minorías culturales y étnicas, o en la población extranjera. Y, por otro lado, ha supuesto el recorte del estado de bienestar y políticas sociales a partir de los ajustes y recortes económicos de los últimos tiempos. Estos recortes y reducciones en la inversión pública han repercutido especialmente en los ámbitos educativo, sanitario y servicios sociales. En este nuevo mapa se dibujan unos servicios públicos muy diferentes a décadas pasadas y, por tanto, conduce a que se puedan intensificar las prácticas de discriminación y racismo institucional, aunque eso sí, de manera más sutil que como venía siendo en épocas pasadas, pero con efectos muy negativos sobre la vida de los colectivos minoritarios y con graves consecuencias para la exclusión social y cultural.

Si analizamos el ámbito educativo comprobamos que varios estudios ponen el énfasis de las desigualdades como consecuencia de las políticas educativas llevadas a cabo, y los recortes sucesivos de presupuesto a la escuela pública. Así, a pesar de la existencia de programas de apoyo y de algunas iniciativas positivas, las desigualdades y discriminaciones siguen resistiendo en gran medida, lo que se traduce, más que en un modelo de integración del alumnado, en un modelo de asimilación y exclusión del aprendizaje. Es imprescindible trabajar para superar, de una vez por todas, este modelo educativo asimilacionista, ya que varios autores mantienen que, si tras un prolongado contacto con la cultura dominante persiste la desigualdad, pueden surgir diferencias culturales secundarias tal y como explicaba el antropólogo John Ogbu (1981) a partir de su modelo ecológico-cultural. Es decir, una especie de cultura de resistencia que lleve a los grupos en situación de exclusión, y concretamente al colectivo inmigrante y minorías culturales a considerar que la educación no es un factor decisivo para la promoción y ascenso social.

Las escuelas e institutos ejercen una discriminación institucional sobre el alumnado, y los mecanismos que provocan esta discriminación tienen que ver, de forma muy significativa, con la concepción de la diversidad presente en los centros escolares. Esta concepción está implícita en las decisiones que los centros adoptan en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se practican, la forma en que motivan y estimulan a las y los estudiantes, las fórmulas de comunicación con las familias y la comunidad, los criterios y procedimientos utilizados para evaluar al alumnado, entre otros. La consecuencia de todo ello se traduce en los altos niveles de desigualdad existente en los resultados en el aprendizaje, el tiempo de permanencia en la escuela y la continuidad en niveles posobligatorios. A esto, además, hemos de sumar la discriminación o racismo entre el propio alumnado, que aprende e interioriza un discurso social e institucional reproduciendo conductas discriminatorias hacia el alumnado perteneciente a minorías culturales, étnicas o nacionales. En ese sentido, en las próximas páginas iremos analizando lo que nos dice la investigación social en relación a distintas variables, y como desde ellas, se reproducen la exclusión educativa

Sentir la necesidad de mirar más allá del discurso normalizado, y con ello, aprender a ver y hacer un análisis de las desigualdades, cómo consecuencia de la discriminación y el racismo institucional es fundamental. Esta mirada nos va a permitir comprobar como la diversidad, sea del carácter que sea, está condicionando o puede hacerlo, el acceso y disfrute de derechos en igualdad de condiciones de un determinado grupo o colectivo. A esta acción de análisis social se le denomina diagnóstico y nos permite poder mantener una constante valoración, para establecer medidas, acciones y cambios tendientes a cambiar las situaciones de desigualdad, es decir a equilibrar el poder entre mayoría y minorías.

«Vulnerables sociales, [...] bastante probable que cualquiera de los derechos humanos se vea vulnerado en sus personas, pero no por su mala suerte o porque individualmente muestren un conjunto de dificultades que se suman fatalmente, sino porque comparten rasgos grupales que les colocan en inferioridad de condiciones de partida en la sociedad en la que viven» (Gil Vila, 2016, p. 23).

Este es el camino que se ha venido realizando, por ejemplo, respecto a la desigualdad ante la diversidad funcional o hacia la desigualdad que históricamente ha sufrido el colectivo LGTBI. También, es el camino recorrido en la desigualdad entre mujeres y hombres. Es lo que se ha venido haciendo, con mayor intensidad hacia determinados grupos de población u otros que sufrían discriminación. Y también es verdad, que la intervención en estas formas de discriminación ha producido cambios positivos, tanto a nivel en la ciudadanía como en las instituciones pero, lamentablemente este proceso de avance social hacia la igualdad de derechos y de oportunidades no necesariamente tiene que producirse en una escala ascendente y constante. Observamos cómo determinados grupos de presión y partidos políticos normalizan la desigualdad y justifican las discriminaciones haciendo apelaciones al bien común (de unos pocos) y a la cohesión social en nombre de otra vez una supuesta homogeneidad cultural, sin referencia alguna a la desigualdad de poder o relaciones de poder de la mayoría respecto de las minorías. El primer elemento que identifica a este discurso de la homogeneidad es negar la existencia de la diversidad y por

supuesto, negar la existencia de la discriminación y desigualdad existente actualmente en nuestra sociedad, y que se sigue perpetuando no solo a través del racismo social sino en gran medida a través del racismo institucional.

La responsabilidad de esta situación afecta a toda la comunidad educativa, en este sentido la discriminación o racismo institucional en la educación adopta variadas formas y maneras, algunas muy marcadas:

1. **Desde los poderes públicos y políticas educativas**, cuando no se distribuye en forma equitativa el presupuesto o los recursos: en muchas ocasiones se ve la disparidad de recursos, infraestructura, calidad de enseñanza, desarrollo de contenidos, distribución del alumnado, etc.
2. **Desde los centros educativos**. Cuando no se modifican visiones y prácticas segregadoras del alumnado, cuando no se establecen planes y acciones para reducir la discriminación institucional y social, o cuando se establecen como acciones sin analizar el impacto positivo o negativo que estas tienen. También cuando no se modifican los contenidos curriculares que invisibilizan, o mantienen visiones estereotipadas de grupos, entre otros.
3. **Desde el personal docente**, cuando dedican más atención a algunos alumnos que a otros, cuando las expectativas del profesorado son diferentes, cuando la diversidad se vive como un problema y no una oportunidad, cuando los logros o fracasos solo se ven desde un planteamiento individual en el alumnado o las familias.
4. **Desde el alumnado** cuando se separa y discrimina del grupo al que tiene alguna particularidad en su físico, o se discrimina por origen o nacionalidad, por su cultura, por situación de enfermedad o discapacidad, u otras situaciones similares.
5. **Desde las familias**, cuando se contribuye y se respalda la segregación y concentración del alumnado en determinados centros por sus características socio-económicas, de origen, etnia, entre otros.

Los efectos y consecuencias de prácticas directas e indirectas de discriminación tienen como consecuencia la exclusión social, dejando a personas y grupos segregados, al margen del funcionamiento social en algún o varios aspectos de la vida. El objetivo de la discriminación es apartar o limitar, en un grado mayor o menor, la participación en los derechos y beneficios en el ámbito social, económico y político. Por supuesto, no es una casualidad, ni tiene una causa natural, sino que como ya hemos ido viendo, esta situación viene definida por las relaciones entre las clases sociales, el manejo de los recursos y el control del poder. Y las consecuencias de esa discriminación aparecen en forma de exclusión en distintas esferas de la vida, teniendo un carácter multidimensional, y generando en las personas distintas privaciones:

1. **PRIVACIÓN ECONÓMICA:** ingresos insuficientes, inseguridad y precariedad laboral, desempleo, falta de acceso a prestaciones sociales, falta de acceso a becas, etc.
2. **PRIVACIÓN SOCIAL:** ruptura de los lazos sociales y familiares, fuente de capital social y de mecanismos de solidaridad, marginación social, falta de participación en las actividades sociales, deterioro de la salud, soledad y aislamiento, desarraigo, etc.
3. **PRIVACIÓN POLÍTICA:** carencia de poder, falta de participación en las decisiones que afectan a sus vidas, ausencia de participación política y escasa representatividad.

Con respecto a la educación, nos hacemos eco de la afirmación de la UNESCO³⁸: «La educación a nivel mundial está marcada por la exclusión, especialmente de los pobres, las mujeres y las minorías sociales, étnicas y/o culturales. Y la pandemia ha empeorado la exclusión educativa de estos colectivos» (2020).» Pues bien, la exclusión educativa en España se hace patente en la diferencia en los resultados de aprendizaje que afectan a las minorías sociales y culturales y en las dificultades de estas para la promoción académica. Aunque el objetivo del sistema educativo es el éxito escolar de todo su alumnado, y así está recogido en la legislación, sin embargo, las políticas y acciones actuales no han logrado que así sea. La desigualdad, y por consiguiente la exclusión en el ámbito reviste muchas formas y manifestaciones, como es el fracaso escolar, el abandono temprano, la falta de diversidad en las trayectorias formativas, la diferencia en el acceso a formación superior, la falta de participación en actividades extraescolares, etc.

38 Educación en el Mundo. Informe *Inclusión y educación. Todos sin excepción*. (2020) UNESCO. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion#:~:text=Conforme%20a%20su%20mandato%2C%20el,educaci%C3%B3n%20de%20la%20agenda%20ODS>.

Como señala Aguado (2003) es habitual en ámbitos como la educación o la intervención social establecer una relación causa efecto entre las variables culturales y las situaciones de exclusión socio-económicas, y este mecanismo se utiliza como coartada para justificar o naturalizar las desigualdades que en realidad se derivan de las injusticias o discriminaciones sociales. Por otra parte, otros autores analizan las estrategias curriculares que emplean los centros en la atención a la diversidad cultural (Torres, 2008). El resultado son distintos enfoques e intervenciones (segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, psicologización, paternalismo, e infantilización) que ponen de manifiesto las dificultades para reconocer y gestionar la diversidad cultural en las aulas.

En esta línea, es importante analizar el discurso o las justificaciones tendentes a normalizar y o no producir cambios para garantizar la equidad y con ello la igualdad. Y parte de este discurso, en los responsables institucionales y en el profesorado, se articula sobre el convencimiento, yo diría la justificación sobre que la causa del fracaso o abandono escolar es un problema individual basado en la escasez de habilidad o esfuerzo del alumnado y las familias o en una falta de ambición y motivación. Es así como el sistema educativo transforma las diferencias y desigualdades externas que presenta el alumnado en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural.

Si seguimos justificando individualmente en los chicos y chicas y en sus familias los fracasos, los logros y las opciones escolares, estaremos reproduciendo las desigualdades que se dan en la vida, es decir, estaremos imposibilitando la movilidad social. Tenemos que reconocer el problema y actuar para que la educación de verdad sea un medio posible de compensación de la desigualdad social del alumnado.

Hemos podido corroborar las altas aspiraciones académicas que tiene el alumnado de origen extranjero y su percepción de apoyo social, pero también reconocer su limitado impacto académico, constatando que tener aspiraciones elevadas, en el contexto de sus escuelas, no fue un factor de protección suficiente. Resulta urgente reconocer la gravedad y actuar ante estos procesos de expulsión progresiva del sistema educativo y formativo en un contexto económico en el que desaparecen los puestos de trabajo de baja cualificación y, de forma específica, prestar atención al sector de jóvenes más vulnerable afectado por ellos. (Carrasco, 2018, p. 232).

Más allá de la naturalización del fracaso educativo, existen otros elementos en el discurso del profesorado y en sus prácticas docentes, que debemos tener en cuenta y que deben ser debatidos y analizados por sus efectos en el alumnado. Como señala Carrasco (2018, p. 216), los estudios demuestran que pese a las altas aspiraciones del alumnado se observan efectos negativos de prácticas pedagógicas y formas de organización escolar contradictorias e inadecuadas, así como se observa la persistencia de nociones limitadas de éxito proyectadas sobre el alumnado de origen inmigrante. Es lo que se denomina el efecto Pigmalión o indefensión aprendida, y aplicado al entorno educativo hace referencia a cómo las expectativas del profesorado sobre el alumnado pueden condicionar su comportamiento hacia él y afectar a su evolución académica. Estas expectativas altas para algunos y limitadas para otros, se transmiten a través del lenguaje no verbal inconsciente que permite transmitir las emociones a través de gestos, expresiones faciales, tono de voz, miradas, entre otros. Y también a través del lenguaje verbal, esfuerzo en la transmisión de contenidos, exigencia sobre el alumnado, confianza y oportunidades y tiempos en las respuestas, elogios y refuerzo, etc. Hace unos cuatro años, en un curso con profesorado en Barcelona, trabajamos este problema de las bajas expectativas del profesorado hacia parte del alumnado. Los profesionales no reconocían que esto fuera posible, pues consideraban que se mantenían las mismas expectativas hacia todo el alumnado, independientemente del origen, nacionalidad, grupo étnico, etc. Entonces, ocurrió algo que nos enseñó a todos. Suad, una profesora de literatura, hija de emigrantes marroquíes, se levantó y explicó, con bastante dolor, cómo siempre sintió que nada se esperaba de ella, y cómo, aunque esta falta de expectativas y refuerzo no socavó en ella el deseo de estudiar, si lo hizo en sus hermanos más pequeños. Cuando las bajas expectativas del profesorado son incorporadas por el alumnado es lo que se denomina profecía autocumplida.

PARA SABER MÁS

EXPERIEMENETO EN EL AULA. Una profesora es capaz de inducir indefensión aprendida a un grupo de alumnos en sólo cinco minutos.

[Indefensión aprendida \(subtitulado\) - YouTube](#)

Por último, hacemos referencia a los distintos posicionamientos, creencias y conductas presentes a día de hoy en el profesorado y en los centros educativos respecto de la diversidad cultural, étnica o nacional. Recordemos que el racismo se fundamenta no solo en la acción, sino en las creencias (discurso) que sirven de justificación a dicha acción y comportamiento. Por ello, es necesario hacer un proceso de reflexión personal y también institucional, así como marcar las prioridades o retos sobre qué hacer y hacia dónde deberíamos caminar para implementar un modo de intervención educativa verdaderamente contraria a toda forma de discriminación. Y en ese proceso reflexivo, es fundamental comprender dónde nos situamos cada uno en nuestra responsabilidad como educadores y educadoras para comprender mejor cómo actuamos, por qué actuamos de esa manera y no otra, y, por último, poder entender qué efectos produce en el alumnado nuestra forma de actuar. En este sentido vemos qué posicionamientos existen actualmente respecto de la diversidad cultural en los centros educativos:

1. **Discurso asimilacionista.** Todos y todas las estudiantes son iguales (negación de la diversidad) y deben adaptarse a «nuestra» cultura.
2. **Discurso y enfoque compensatorio.** Reconocimiento formal de las diferencias, pero identificando dichas diferencias con déficit o carencias que compensar.
3. **Discurso y modelo educativo de segregación.** Estrategia de control, separación o agrupamientos de alumnado por diferencias de aprendizaje, por recelo ante la diferencia, o comodidad.
4. **Discurso abierto a propuestas de carácter intercultural** Todos y todas tenemos que readaptarnos; educación intercultural, pero sin instrumentos pedagógicos concretos.
5. **Enfoque antirracista.** Enfoque más crítico que cuestiona los mecanismos de jerarquización y exclusión social del sistema educativo y de las metodologías de enseñanza y aprendizaje que se están aplicando.

PARA COMPRENDER MEJOR

V. Completa. Guía para combatir el racismo cotidiano. Adriana Boho, influencer y escritora. Su primer libro, 'Ponte en mi piel', es una guía para combatir el racismo cotidiano, y lograr una sociedad más empática, igualitaria y tolerante.

[V. Completa. Guía para combatir el racismo cotidiano. Adriana Boho, influencer y escritora - YouTube](#)

7. Diagnóstico de la desigualdad y exclusión por etnia, nacionalidad y cultura en el ámbito educativo

Indicadores principales de exclusión educativa por etnia, nacionalidad y cultura en el ámbito educativo

Segregación educativa

En España, no es hasta principios de los años 2000 cuando se realizan los primeros estudios sobre segregación educativa por origen, motivados por el interés en conocer la eficacia de las medidas tomadas para la integración del alumnado extranjero. Actualmente somos uno de los países de la OCDE con mayor segregación escolar por motivos socioeconómicos en el alumnado de primaria, solo por detrás de Lituania y Turquía. Pero

esta realidad no es nueva. Y en el año 2003, el Defensor del Pueblo ponía de relieve los problemas en la atención a la diversidad, y en su informe elaborado, probablemente el más completo realizado hasta ese momento concluía que:

La distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros docentes sostenidos con fondos públicos es irregular, y hacía las siguientes recomendaciones. Los centros concertados de titularidad privada escolarizan a un porcentaje de estos alumnos significativamente menor que el escolarizado en centros de titularidad pública. Además, entre estos últimos centros, los que se ubican en entornos de nivel sociocultural más bajo son los que acogen a mayores porcentajes de alumnos de origen inmigrante que, en algunos casos, llegan a suponer la mayoría de los alumnos escolarizados en el centro. Parece necesario, por tanto, arbitrar medidas que palien este problema³⁹. (p. 266)

Además de la segregación en la red pública, se produce otro efecto dentro de ella que es la concentración de alumnado en situación de mayor vulnerabilidad dentro de una parte de los centros públicos. El informe de Save The Children de 2018⁴⁰, recoge que un 9% de los centros educativos públicos españoles se concentran más de un 50% de alumnado desfavorecido por razones socioeconómicas. Este informe recoge cifras de segregación de estudiantes a partir de los resultados de la prueba PISA de 2015. En España, la segregación de niños en una situación socioeconómica desfavorable tiene un índice de 0,31, esto que significa que, para eliminar la segregación escolar en España, habría que cambiar al 31% del alumnado más vulnerable de unos centros a otros. Por comunidades autónomas, Madrid y Cataluña encabezan el mayor índice de segregación escolar.

Se observa así mismo una desigualdad territorial entre comunidades autónomas, respecto a la segregación educativa del alumnado extranjero o de origen extranjero en los centros públicos. Las tasas más altas de segregación se registran en Castilla La Mancha, Extremadura, Murcia, Canarias y Navarra (en torno al 90%) y la más baja en País Vasco (70%) seguida de la de Baleares, Madrid, Cantabria y Cataluña (en torno al 75%).⁴¹

Esta situación de discriminación de parte del alumnado ha llevado al Consejo de Europa a pedir a las autoridades españolas una mayor atención a la aparición de *escuelas gueto* como consecuencia de las prácticas de adscripción sistemática de estudiantes a determinados centros públicos y de las prácticas de «evitación» facilitadas por las escuelas concertadas (ECRI, 2018)⁴². También el Informe de la Comisión Europea contra el racismo establece como tercera recomendación provisional⁴³, dirigida a que España adopte medidas para asegurar una distribución equitativa del alumnado. «Si bien la segregación escolar tiene un impacto particularmente negativo en las expectativas de los niños gitanos y, en particular, en las mujeres gitanas, también conduce al abandono escolar superior al promedio de los niños de origen inmigrante a partir del tercer grado». Es decir, que la Comisión establece una clara relación entre segregación educativa y abandono temprano.

Así mismo, diversas investigaciones internacionales han señalado que el grado de regulación pública o de libertad de elección de centro desempeña un papel fundamental en las dinámicas de segregación socioeconómica y étnica en las escuelas. Los efectos potenciales de estas políticas sobre la equidad son considerables, ya que en los sistemas con escasa regulación las escuelas compiten entre ellas por el mejor alumnado, y los no seleccionados van a parar a las escuelas menos deseadas por la población. Además se comprueba que no solo han afectado las políticas y la falta de control a la concentración del alumnado con dificultades, sino que nuevamente, se ha revestido de discurso la justificación de esta discriminación a través de otros mecanismos, como es el caso de la falsa idea de la libertad de los padres para elegir la educación de sus hijos e hijas o la implantación del modelo educativo bilingüe que ha servido de excusa para concentración del alumnado por clase social, los que podían pagarse los apoyos externos y lo que no.

39 Informe 2003. La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico. Vol. II, p. 266 <https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/escolarizacion-del-alumnado-de-origen-inmigrante-en-espana-analisis-descriptivo-y-estudio-empirico/>

40 Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva. 2018. Save The Children https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf

41 Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español (2022). OBERAXE, Ministerio de Inclusión, Migraciones y Seguridad Social. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accesible.pdf

42 Informe de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) sobre España. (Quinto ciclo de supervisión). Publicado el 27 de febrero de 2018. La ECRI es el organismo independiente de vigilancia de los derechos humanos del Consejo de Europa especializado en combatir el antisemitismo, la discriminación, el racismo, la intolerancia religiosa y la xenofobia. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: <https://rm.coe.int/fifth-report-on-spain-spanish-translation-/16808b56cb>

43 Ídem

La desigual distribución de los estudiantes según sus características personales atenta contra los principios constitucionales y normas de igualdad. Resulta paradójico que mientras que la globalización económica y el desarrollo tecnológico han permitido difuminar los límites y las distancias entre naciones, los muros de las escuelas separan a los niños y adolescentes por clase social, procedencia, nacionalidad, étnica, entre otras variables. Sabemos que disminuir la segregación no garantiza necesariamente un trato justo y equitativo para todo el alumnado, pues el mero hecho de compartir centros educativos no excluye de otros problemas como el no reconocimiento de la diversidad, o la igualdad de resultados en el aprendizaje; sin embargo, se puede deducir fácilmente que el hecho de no compartir espacios ni siquiera deja la posibilidad del intercambio y convivencia en los centros escolares. Los datos evidencian una grave situación, pues, el origen de una construcción intercultural es compartir el espacio escolar, situación que, para gran parte del alumnado inmigrante, o de origen inmigrante o gitano, no se está dando. Parece claro que, además de las múltiples razones de carácter científico, social y moral que existen para no hacerlo, no se deberían destinar recursos a crear e implementar más dispositivos segregadores de los que carecen por completo los países cuyos sistemas educativos son más eficientes y promueven con mayor éxito la equidad y la excelencia para todo su alumnado. En esta línea, resulta interesante traer las palabras de García Medina⁴⁴:

Desde luego, si existe un camino que lleve a la escuela a convertirse en parte de la solución, debería pasar por afrontar, al menos, los tres grandes retos que se señalan a continuación. El primero de ellos plantea la necesidad de que la escuela recupere una de sus principales funciones, en cuanto a la atención a la diversidad cultural, la prevención. Al volver a asumir esta tarea, la escuela debe transformarse en un espacio de convivencia inclusivo e intercultural, lo que permite entender y enmarcar el sentido de los dos retos restantes. En efecto, en consonancia con la construcción de esos espacios de convivencia, el segundo reto supone el compromiso de replantear las medidas de atención a la diversidad cultural para evitar la segregación y la estigmatización. Por fin, el tercero de los retos completa el marco de convivencia enunciado en el primero, proponiendo que las aulas puedan constituirse como espacios libres de racismo, xenofobia o cualquier otra forma de intolerancia. Es evidente, que estos retos están limitados al ámbito de la atención a la diversidad cultural en la escuela, aunque sería posible generalizar algunos de sus planteamientos cuando nos encontremos ante cualquier otro tipo de diversidad humana, presente en el sistema educativo. (2018, p. 54)

Desigualdad en los resultados de aprendizaje y promoción académica y formativa

El nivel de segregación educativa en España va a tener, a su vez, un fuerte impacto en los resultados de aprendizaje del alumnado.

Los sistemas educativos que producen desigualdades sociales importantes son en principio, aquellos donde las desigualdades de resultados son significativas: igualar el nivel de conocimientos de todos los alumnos parece una vía eficaz para reducir las desigualdades sociales escolares (Duru-Bellat, 2010, p. 118).

Esta afirmación se confirma claramente en el sistema educativo español. Los datos corroboran que el alumnado inmigrante o de origen inmigrante, obtiene peores resultados académicos, tiene más probabilidades de abandonar prematuramente los estudios y una permanencia menor en los niveles postobligatorios. Veamos los datos concretos a partir de la investigación social realizada en los últimos años.

En cuanto al **rendimiento escolar**, los datos disponibles en España confirman la brecha existente. La fuente fundamental de datos en este sentido son los informes del proyecto internacional PISA. La brecha en el rendimiento escolar de nativos e inmigrantes es sustancial y ha crecido en años recientes en las tres disciplinas que abarca el estudio (matemáticas, lectura y ciencias). Desde una perspectiva evolutiva mientras que no se observan importantes cambios en el rendimiento académico de los nativos, sí se observa cierta mejoría en las puntuaciones obtenidas en las tres competencias por parte de los extranjeros, lo que está permitiendo reducir la brecha, aunque a un ritmo demasiado lento. En el caso de los nativos de padres extranjeros, no se observan importantes cambios excepto en la competencia lectora⁴⁵, es decir, que no se prevé una mejora significativa

44 García Medina, R. (2018) *Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo*. Revista Ciencia, Técnica y Mainstreaming social, N.º 2/ abril de 2018. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/100530/9852-36607-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

45 La integración de estudiantes extranjeros en el sistema educativo español. (2022) Ministerio de Inclusión, Migraciones y Seguridad Social. OBERAXE. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accesible.pdf

del rendimiento escolar del alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales. En este sentido, la ECRI⁴⁶ recomienda que las autoridades españolas establezcan un sistema coherente de objetivos y actividades para ayudar a los niños de origen inmigrante a finalizar la enseñanza obligatoria. Estos deberían ir acompañados de indicadores, puntos de referencia y objetivos, a fin de evaluar los progresos realizados en este ámbito.

Otro indicador a valorar es la tasa de repetición. Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: inclusión y educación de la UNESCO⁴⁷ la tasa de repetición en Educación Secundaria ha registrado un 8,5% en España en 2016, siendo la segunda más alta de Europa después de Luxemburgo, que ha registrado 10,2%. Esto supone otro gran problema, ya que la repetición escolar está ligada al abandono escolar temprano y por ende a la exclusión educativa y social. El informe también advierte que algunos docentes de secundaria en España tienen bajas expectativas respecto a los logros académicos de los estudiantes inmigrantes, lo que aumenta la probabilidad de que estos abandonen de manera prematura la educación. Por ello, se requiere de mayor formación docente en aspectos relacionados con la diversidad y la inclusión.

En cuanto al indicador de abandono temprano, entre los jóvenes nacidos fuera del territorio, España se sitúa a la cabeza de este indicador de desigualdad, con una proporción de abandono de los estudios sin completar la educación secundaria obligatoria (primera etapa de educación secundaria) o solo con el nivel bajo de secundaria (CINE2), que afecta a uno de cada tres jóvenes nacidos en el extranjero. Así, con datos de PISA de 2018 se observa que mientras la tasa de repetición a los 15 años entre el alumnado nativo es del 22%, en el caso del alumnado con nacionalidad extranjera es más del doble, con un 50% y para el alumnado nacido en España, de ascendientes extranjeros, es del 41% casi el doble a la del alumnado autóctono. Esto supone un grave problema e injusticia social, la generación de jóvenes de origen inmigrante se enfrenta a un mayor riesgo de exclusión educativa y, por tanto, también de exclusión social.

Otra investigación que nos confirman estos datos, es la realizada por Silvia Carrasco. En ella se demuestra que la tasa de abandono del alumnado de nacionalidad extranjera, es del 38%, frente a la del alumnado autóctono del 11,8%, es decir que supone más del doble (Carrasco, Pamies, y Narciso, 2018).

Todo este fracaso educativo tiene una incidencia en los bajos resultados en cuanto a promoción académica. Con respecto a los hijos e hijas de migrantes, pero nacidos en España, las investigaciones reflejan, datos aún más preocupantes. La investigación realizada en Cataluña, sobre alumnado de origen inmigrante demuestra que entre el alumnado nacido en España el 69% de los chicos, y el 60% de las chicas nunca llega a bachillerato. En cuanto a los datos sobre población migrante nacida fuera de España, solo un 44% llegará a cursar formación no obligatoria (Miret y Bayona, 2022). Además de esta menor presencia en estudios posobligatorios, la tipología de los estudios en que se matriculan muestra la existencia de una nueva segmentación, con un mayor acceso del alumnado inmigrante a los grados de formación profesional y, complementariamente, menor en los de bachillerato. Al mismo tiempo, esta mayor presencia en la formación profesional puede combinarse con una sobrerrepresentación en ciertos estudios, los cuales mantienen una relación directa con los nichos ocupacionales en los que se encuentra mayoritariamente la población inmigrante.

Otros datos recogidos en el último Informe del OBERAXE⁴⁸ confirman esta tendencia en cuanto a las mayores dificultades del alumnado extranjero en el acceso a la enseñanza no obligatoria y la segregación y concentración en la elección de tipo de estudios. Por niveles educativos, en todos ellos las tasas de escolarización correspondientes a enseñanzas no obligatorias son significativamente más bajas en el colectivo de extranjeros, excepto en FP básica y grado medio, lo que confirma una mayor tendencia en el colectivo de extranjeros hacia este tipo de ciclos formativos que, dada su mayor orientación hacia el mundo laboral, son preferidos a los estudios de bachillerato. Además, los extranjeros tienen más dificultades para acceder a las últimas etapas del sistema educativo, al registrar unas tasas de escolarización mucho menores a las de los nativos (en torno a la mitad) tanto en el ciclo formativo de FP grado superior, como en la educación superior. En resumen, los datos alertan sobre la existencia de una mayor barrera en el acceso de los extranjeros al sistema educativo, sobre todo en las etapas más avanzadas, que debe interpretarse como un indicador de falta de integración y desigualdad de oportunidades a nivel educativo y pone de manifiesto la necesidad de implementar políticas de integración en esta materia.

46 Informe de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) Quinto ciclo de supervisión. Publicado el 27 de febrero de 2018. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: <https://rm.coe.int/fifth-report-on-spain-spanish-translation/-16808b56cb>

47 Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

48 *La integración de estudiantes extranjeros en el sistema educativo español 2022*. Ministerio de Inclusión, Migraciones y Seguridad Social. OBERAXE. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accesible.pdf

Discriminación y racismo social. Presencia de estereotipos y prejuicios entre iguales en los centros educativos

Los niños y niñas, y adolescentes reproducen lo que ven, lo que ven y escuchan en sus familias y también lo que ven y escuchan en la escuela. Como ya he contado, en mi experiencia en la sensibilización sobre discriminación y racismo con alumnado de distintas edades, he podido comprobar como las experiencias de discriminación y racismo empiezan a ser sentidas a edades muy tempranas, hacia los cuatro y cinco años. Con dolor, expresan como son rechazados por su color, procedencia, apariencia, ... y esa experiencia se acrecienta en la adolescencia. La escuela no es, en absoluto, una burbuja al margen de lo que ocurre en la calle. Por el contrario, es permeable, fiel reflejo de ella, de manera que la discriminación en función del color de piel, de la etnia o la religión está presente en una parte del alumnado, de sus familias y, también en el profesorado, y demás personal de los centros educativos.

Para muchos alumnos y alumnas, el instituto representa una época muy dura, y no debería ser así. Según el último estudio realizado por la Fundación Anar para el curso 2021-2022⁴⁹, un 24,4% del alumnado cree que hay alguien en su clase que sufre acoso escolar. El Informe Violencia entre compañeros en la escuela⁵⁰ del Centro Reina Sofía, desmontaba ya en el 2005 el tópico de «niño extranjero-niño problemático», al demostrar que los/las hijos/as de inmigrantes padecen más violencia escolar de la que ejercen. Las experiencias de discriminación las resumen los y las jóvenes extranjeros en las siguientes: desprecio, infravaloración, insultos, expresiones tales como «vete a tu país», agresiones físicas, burlas, negar favores, faltas de educación, intimidación, acoso y amenazas físicas.

Admitir que la vida en comunidad ha de ser un objetivo educativo primordial implica una modificación de las condiciones, las estructuras, los procesos y los escenarios en los que tiene lugar la experiencia educativa, para hacerlos acogedores, tolerantes y accesibles para todos y todas (García Medina, 2018, p. 55).

Para valorar qué está ocurriendo en los centros educativos, es fundamental, analizar desde dos indicadores: (1) el sufrimiento de acoso escolar por parte de los estudiantes migrantes o pertenecientes a minorías culturales, étnicas o religiosas y (2) el sentimiento de pertenencia a sus centros educativos. Y todo ello, debería además relacionarse en un sentido causa-efecto con su progreso en el aprendizaje y trayectoria académica. En este sentido el estudio PISA⁵¹ podemos encontrar información sobre cómo perciben los estudiantes el clima escolar en sus centros de educación secundaria y si han sufrido algún tipo de acoso escolar. Según los resultados obtenidos, los estudiantes extranjeros muestran valores más negativos, y que resultan estadísticamente distintos a los nativos, en ambos índices, indicando un menor sentimiento de pertenencia a la escuela y una mayor exposición a sufrir episodios de acoso escolar. En el caso de los nativos de padres inmigrantes, la exposición al acoso registra niveles similares a la de los extranjeros, sin embargo, el sentimiento de pertenencia a la escuela es significativamente mayor que en los extranjeros, aunque se sigue situando significativamente por debajo del de los autóctonos.

Las cifras de acoso escolar apuntan que el bullying que sufren los hijos e hijas de inmigrantes ha aumentado en casi tres puntos entre 2015 y 2017, y roza ya el 10% del total de los casos de acoso escolar. También aumenta en tres puntos el número de víctimas de otras nacionalidades, que ya son el 6% del total. Los datos, extraídos del III Estudio sobre el Acoso Escolar y Cyberbullying, de la fundación ANAR, que detectó 590 casos durante 2017, nos permiten acercarnos a esta realidad, y ver como la etnia, cultura, la religión, procedencia son unas de las principales diferencias que se utilizan de excusa en el acoso escolar. El estudio muestra que este tipo de acoso es el que más se ha incrementado en estos últimos años. Así lo reconoce también el Informe del Consejo para la eliminación de la discriminación racial o étnica.⁵²

49 La opinión de los estudiantes. IV Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos. Fundación Anar. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: https://www.anar.org/wp-content/uploads/2022/09/IV-estudio-acoso-escolar-La-Opinion-de-los-estudiantes_2021-22.pdf

50 Informe *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía, España, 2005. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/informe_reina_sofia-violencia200594p.pdf

51 Boletín número 100 de PISA in Focus. Se analizan y aportan datos de las aplicaciones de los años 2003, 2012 y 2015 sobre una tendencia preocupante: la aplicación de 2015 constata no solo que este sentido de pertenencia decrece de manera significativa, sino que además aparece asociado con otros índices, como el bajo nivel de satisfacción general en la vida, o el bajo rendimiento (22 puntos inferior a la media) en las pruebas de ciencias. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: <https://www.oecd-ilibrary.org/education>

52 *Percepción de la discriminación por origen racial o étnico por parte de sus potenciales víctimas en 2020*. Ministerio de Igualdad. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: https://igualdadynodiscriminacion.igualdad.gob.es/destacados/pdf/08-PERCEPCION_DISCRIMINACION_RACIAL_NAV.pdf

«La discriminación étnica no se produce solo hacia personas de origen extranjero, sino que también existen grupos de población con nacionalidad española que sufren esta misma discriminación, como pueden ser personas integrantes del pueblo gitano, o la población afrodescendiente, árabe española, entre otras» (CEDRE, 2020).

Como señala Díaz Aguado, MJ. (2010), los obstáculos para una convivencia escolar coherente con los valores de la democracia se originan con frecuencia al reproducirse en la escuela esquemas ancestrales de dominio y sumisión que representan la antítesis de dichos valores. Por eso para erradicar estos problemas, no basta con que la escuela no sea racista o sexista, sino que debe construir activamente un modelo alternativo, basado en los derechos humanos y en los valores de igualdad y tolerancia, de forma que todo el alumnado (también el que se encuentra en situación de riesgo) pueda aprender a respetar dichos valores desde las reflexiones y relaciones que se establecen en la escuela, y más importante aún, ayudar a tomar conciencia de las discriminaciones y racismo existente para que este no afecte a la autoestima, como un problema individual, sino ayudar a hacer procesos de emancipación o empoderamiento (recuperar poder) para que el alumnado objeto del racismo aprenda cuáles son sus derechos y como defenderse en un estado democrático. Cuando a los chicos y chicas les damos oportunidades para reflexionar sobre la discriminación y el racismo, los que han sufrido experiencias de discriminación han sentido que lo que les ocurría no era un problema aislado, o un problema suyo del que culpase. Sino que era un problema social, que también se reproducía en la escuela, aunque muchas veces se normalizara o quitara importancia.

Con los datos vistos sobre exclusión educativa necesitamos comprometernos con un cambio profundo de la educación y como afirma Carmen Pellicer⁵³.

Debemos hacer una apuesta explícita por la inclusión, como cultura en todas las escuelas y no solamente en algunas. Y evitar centros gueto o residuales mediante medidas correctoras en la selección de alumnos. Además, hay que hacer un elenco de medidas que garanticen la excelencia de aquellos que parten de una situación de desventaja social mayor. Se trata de enviar a los mejores profesionales a los lugares de más riesgo. Y dar recursos extraordinarios a aquellos centros y aquellos alumnos que tengan mayor riesgo. De todas maneras, la inclusividad no depende solo de lo que haces con los alumnos en riesgo, la inclusividad depende precisamente de lo que haces con los otros alumnos, y de cómo cambias también esa «mirada» que existe entre el mismo alumnado y en las familias. Además, hay una cuestión fundamental: la desventaja de los alumnos en riesgo está vinculada a la injusticia social, y la escuela no va a ser capaz de paliar esa injusticia solo con una intervención académica». (2019)

53 Teóloga, pedagoga y escritora. Profesora durante años en distintos institutos de secundaria, dirige actualmente 'Cuadernos de Pedagogía' y es presidenta de la Fundación Trilema. Entrevista diario La Vanguardia. El sistema educativo debe cambiar y afrontar el fracaso y el abandono. 27/08/2019. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/vida/20190827/464269097968/educacion-ensenanza-nuevo-curso-escuela-profesores-fundacion-trilema-carmen-pellicer.html>

ACTIVIDADES Y SUGERENCIAS

Actividad 1

Contenido

Como hemos visto, en la construcción del racismo la diferencia (real o creada) está asociada a una infravaloración o visión negativa del «otro». Esta visión estereotipada y negativa se ve reforzada continuamente por los medios de comunicación, los iguales, los juguetes y cuentos, el entorno educativo, la falta de referentes positivos en los libros de texto y contenidos curriculares, la falta de expectativas en el profesorado, etc. Esto ocurre con todas las minorías étnicas y culturales. En este sentido tuvo lugar el experimento llamado Clark Doll Test, que consistía en el establecimiento de preferencias sobre la base del color de piel, las actitudes y la capacidad de los niños para identificarse como miembros de un grupo determinado. En este experimento se presentaron: una muñeca blanca y una muñeca negra y los niños y niñas tenían que escoger una de las dos. El video que vamos a ver, es una réplica del experimento, realizado por Kenneth y Mammie Clark, en los años treinta en USA, y ha sido replicado en varios países del mundo y en varios momentos históricos.



El grado en que el color blanco se toma como referencia o estereotipo correcto no es una realidad en sí, pero muchas personas blancas están bajo una ilusión de que sí lo es, e incluso también las personas negras. Construir una identidad positiva y amable con nosotros mismos es imprescindible en la adolescencia, y no hacerlo implica un grave daño para el desarrollo de la persona. Así mismo, crear una identidad racial o cultural fuerte, analítica y optimista en una sociedad racista es una tarea importante para los y las adolescentes pertenecientes a minorías.

En esta actividad te propongo visualizar el vídeo realizado por 11.11 Cambio Social como parte de la campaña «Racismo en México», que puedes encontrar en el siguiente enlace:

[Experimento Racismo de niños en Chile , muñecas muñeco - YouTube](#)

Preguntas para la reflexión

1. ¿Qué crees que diferencia a los niños y niñas que no se identifican con el muñeco negro a pesar de su fenotipo y los que sí lo hacen?
2. ¿Qué deberíamos hacer desde los centros educativos para reforzar identidades positivas en todo el alumnado?
3. En algún momento de tu adolescencia, ¿sentiste que tu identidad no se ajustaba a lo que los demás veían o esperaban de ti?

Actividad 2

Contenido

La generación del discurso en el racismo institucional y social, dirigido a justificar y legitimar la discriminación de grupos o colectivos, ha provocado que el concepto de igualdad se haya visto desvirtuado, en tanto que no ha sido asumido y entendido como un todo, sino como algo a alcanzar desde distintas realidades y con marcados límites dependiendo del colectivo al que se pertenecía (mujeres, personas inmigrantes, personas con discapacidad, mayores...).

Esta reflexión se aborda en el artículo de Jesús Prieto Mendaza, publicado el 18 de diciembre de 2010 en el diario El Correo y que puedes encontrar en el siguiente enlace:

[Inmigrantes: entre el utilitarismo y la integración | El Correo](#)

Preguntas para la reflexión

1. ¿Qué efectos puede causar esta visión de utilidad o uso en las personas que lo padecen?
2. ¿Crees que este discurso racista (utilitarista del ser humano) se produce también hacia otros grupos o colectivos, tal y como ocurre con la población migrante?
3. Como ser humano, alguna vez te han hecho sentir que tu existencia debía estar enfocada al beneficio de «otros». Si tu respuesta es positiva, ¿qué emociones y sentimientos experimentaste?

Actividad 3

Contenido

En el módulo hemos visto el racismo institucional y la importancia del discurso en la justificación de la discriminación y el racismo, incluso a veces construido desde una supuesta buena intención. Este corto, realizado por Xavi Sala, en febrero de 2012, nos ofrece un ejemplo claro y nos ayuda a profundizar sobre el poder del discurso en el ejercicio del racismo institucional. También podemos comprender, poniéndonos en lugar de la protagonista, Fátima, qué emociones y sentimientos puede estar experimentando.

Visualiza el corto titulado Hiyab, que puedes encontrar en el siguiente enlace: [Hiyab - YouTube](#)



Preguntas para la reflexión

1. ¿Podrías recoger un ejemplo concreto del discurso de la profesora según los puntos que a continuación señalamos?
 - Utilización de los principios de la igualdad, la libertad, los derechos individuales, etc., para plantear los términos en los que se ha de producir la relación intergrupala.
 - Llamamiento al progreso y a la razón práctica como elementos que han de presidir el desarrollo y evolución social.
 - Planteamiento de las diferencias entre los grupos como un hecho cultural insalvable.
 - Negación de la posesión de prejuicio alguno contra cualquier otro grupo social, cuando simultáneamente se mantienen posiciones prejuiciosas.
 - Elaboración de argumentos que puedan contrarrestar la imagen negativa que pueda suponer la externalización del discurso racista.

Actividad 3 (continuación)

2. ¿Qué efectos crees que esta práctica produce en Fátima? ¿Qué emociones puede estar experimentando?
3. ¿Podrías identificar parte del discurso de la profesora en tu práctica profesional?

Actividad 4

Contenido

Lee con atención cada una de las noticias que te proponemos y mira las imágenes. En cada caso son noticias reales en tiempos distintos, que nos hablan de un mismo fenómeno, las migraciones, como una constante a lo largo de la historia del ser humano. Tanto es así que la historia de las migraciones es la historia de la humanidad.

La migración no solo implica un viaje o desplazamiento a otro lugar, sino que también supone un viaje emocional, en el que se debe hacer un proceso o duelo antes las pérdidas (la lengua, la cultura, la familia y los amigos, el estatus), el contacto con el grupo de pertenencia/referencia y la tierra (el paisaje, el clima, los alimentos ...) y a la vez confluye una fuerte condición emocional para lograr los objetivos perseguidos. Ser migrante es sinónimos de lucha, de logros, esfuerzo, trabajo, sacrificio y especialmente de superación personal.

Preguntas para la reflexión

1. ¿Cuál es la causa que impulsa a las personas de las imágenes a salir de su país para viajar y vivir en otro? Analiza las fechas de cada noticia y trata de relacionarlo con los hechos sociales e históricos de cada momento.
2. ¿Cómo crees que se sienten las personas de las imágenes?
3. ¿Habéis imaginado que en el futuro vosotros o vosotras podéis ser emigrantes? ¿o vuestros hijos o personas cercanas? En caso afirmativo, ¿qué os gustaría encontrar y qué sentiríais perder?

Pasado y presente



Apresados en Venezuela
160 inmigrantes ilegales Canarios

«Un velero destartado ha llegado a la costa con 106 inmigrantes irregulares a bordo. Los sin papeles detenidos, entre los que había diez mujeres y una niña de cuatro años, se hallaban en condiciones lamentables: famélicos, sucios y con las ropas hechas jirones. La bodega del barco, que sólo mide 19 metros de eslora, parecía un vomitorio y despedía un hedor insoportable».

Noticia publicada en el diario Agencia Comercial el 25 de mayo de 1949. Fuente. Imagen. El Tambor. es Revista Digital de la Gomera. 22/10/2017. <http://www.eltambor.es/apresados-en-venezuela-160-inmigrantes-ilegales-canarios-en-mayo-de-1949/> Ver más en: [Sí, en 1949 inmigrantes ilegales canarios llegaron a Venezuela \(rtve.es\)](http://rtve.es)



«En casi todo el país se registra un rechazo del inmigrante, mayoritariamente de origen español, aunque admitan que son imprescindibles. La segregación se nota en todos los ambientes. La desigualdad legal es manifiesta, incluso ante los tribunales. Pero a este rechazo social, se une otro de carácter laboral. Muchos obreros suizos piensan que los inmigrantes españoles les quitan el pan». Noticia publicada en el diario Las Provincias, en marzo de 1972. Fuente. Imagen. El Confidencial. [¿Qué fue de la emigración española? La generación de la posguerra, 50 años después \(elconfidencial.com\)](http://elconfidencial.com) Ver más en: [Emigrantes españoles en Suiza en 1972 | Solidaridad.net](http://Solidaridad.net)



«Salvamento Marítimo ha activado un dispositivo de búsqueda, en coordinación con autoridades marroquíes y argelinas, para tratar de localizar una patera con siete inmigrantes a bordo que habría de la ciudad marroquí de Nador rumbo a las costas españolas». Noticia publicada por el diario digital 20 Minutos.es el 2 de febrero de 2014. Fuente. Imagen. Agencia EFE. Imagen del rescate a una patera con 40 inmigrantes que navegaba en aguas del Cabo Tres Forcas, en las proximidades de Melilla. Ver más en: [Salvamento Marítimo busca una patera con siete inmigrantes a bordo en la zona de Melilla \(20minutos.es\)](http://20minutos.es)

Actividad 4 (continuación)



«Desde que **empezó la crisis en 2008** ha crecido un 41 % el número de jóvenes españoles que han emigrado al extranjero, en la mayoría de los casos empujados por la falta de perspectivas laborales». Noticia publicada en el diario digital El Confidencial el 17 de agosto de 2013. Fuente imagen: Agencia EFE El principal destino de los jóvenes españoles sigue siendo la UE. Ver más en: [La falta de empleo eleva la emigración de jóvenes un 41% desde 2008 \(elconfidencial.com\)](http://elconfidencial.com)

Actividad 5

Contenido

Lee con atención el artículo de María Cimadevilla publicado en El Diario el 17 de mayo de 2015 y titulado Cultura y arte para la infancia, ¿derecho o privilegio?, que encontrarás en el siguiente enlace:

[Cultura y arte para la infancia, ¿derecho o privilegio? \(eldiario.es\)](http://eldiario.es)

El artículo refleja un dato: un 32% de las niñas y niños de entre 10 y 14 años no han visitado nunca un museo, un 52% no acudió a ninguna exposición y algo más de la mitad no acudió al teatro.

Soy de esas personas de más de 50 años que nunca fue a un teatro, museo o exposición con mis padres, no había dinero suficiente e interés cultural en ellos como consecuencia de su bajo nivel de formación, pero esta limitación familiar no supuso un problema para mí porque desde bien pequeña acudía cada año con mi colegio a ver ese mundo cultural que de otra forma no hubiera conocido; primero en la EGB vi todos los museos de Madrid y de otras ciudades, también exposiciones y después llegó la educación secundaria, y desde el instituto se me facilitó, como a tantos otros compañeros y compañeras, acudir de forma regular y subvencionada al teatro, exposiciones, conferencias, entre otros.

Preguntas para la reflexión

1. ¿Qué crees que ha cambiado en el sistema educativo respecto a otros periodos?
2. ¿Crees que podemos hablar de inclusión educativa con estos datos?
3. Consideras que la dificultad en el acceso al mundo de la cultura es una forma de discriminación.

Actividad 6

Contenido

En el Capítulo 2, hemos visto los procedimientos utilizados en el ejercicio de la discriminación y el racismo, y la invisibilización es uno de ellos. E término invisibilización ha sido ampliamente utilizado en las ciencias sociales para hacer alusión a un conjunto de mecanismos culturales dirigidos por un grupo social hegemónico para omitir a otro grupo social al que se pretende dominar y mantener ajeno a las decisiones y al control social y político

En esta actividad te propongo visualizar la campaña realizada por la Fundación Secretariado Gitano titulada la Pregunta de Samuel que puedes encontrar en el siguiente enlace, junto a otras muy buenas campañas de sensibilización y denuncia sobre la discriminación sufrida por el pueblo gitano:

[La pregunta de Samuel. Hay preguntas que hacen historia - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=...)

Como dice la campaña *Hay preguntas que hacen historia*.

1. ¿Podrías contestar tú a Samuel?



Actividad 7

Contenido

Todos y todas necesitamos justificarnos a nosotros mismos, y para ello hemos visto cómo se van construyendo justificaciones y se normaliza y acalla esa voz interior que nos advierte que estamos siendo y ejerciendo el racismo. Generalmente, tendemos a negar o ignorar nuestro racismo o, como mínimo, atenuamos su importancia y lo presentamos como un fenómeno del pasado o marginal. En otras palabras, «cuando podemos culpar a estos Otros-de-Nosotros de 'Nuestro' racismo, entonces podemos ignorar, negar o mitigar de forma segura Nuestro-Propio racismo cotidiano» (Van Dijk, 2009, p.14), que es el más perjudicial para las minorías al ser el más habitual.

A nivel personal, la negación del racismo tiende a expresarse a partir de un «Yo no soy racista, pero...», seguido de una serie de tópicos y prejuicios hacia las minorías. Esta expresión no sólo muestra el temor que la mayoría de nosotros y nosotras tenemos de ser acusadas de racistas, sino que también refleja el aspecto contradictorio y ambivalente del racismo actual, que niega su existencia mientras se practica de forma más o menos indirecta.

Esta reflexión es el centro de la campaña de sensibilización realizada por el por el Ministerio de Igualdad en noviembre de 2022, respecto al racismo y la expresión que tantas veces oímos y también expresamos Yo no soy racista, pero... Es interesante visualizar la campaña y hacer un proceso de reflexión interna sobre nuestras propias justificaciones a partir de las preguntas que te planteo, pero también, es un buen ejercicio ver los comentarios que aparecen en el canal de YouTube donde está el enlace, y comprobar, los mecanismos de justificación y reafirmación en las personas que han comentado.

[#SíEsRacismo \(90''\) - YouTube](#)

Preguntas para la reflexión

1. ¿Me reconozco a mí mismo en esta expresión? ¿hacia qué colectivos o grupos he necesitado justificarme con ella?
2. En caso afirmativo, ¿sobre qué argumentos o justificaciones lo he hecho?
3. ¿Ha respondido más a una necesidad de no ser identificado/a como racista? o ¿por una necesidad de coherencia hacia mis valores?



Capítulo 3

Diversidad e interculturalidad y su relación con la educación inclusiva. Propuestas para una educación inclusiva e intercultural

Contenido

1. ¿Qué es la educación inclusiva, y cuál es su relación con la gestión de la diversidad y la interculturalidad?
2. Vinculación de la educación intercultural con la educación para la ciudadanía global
3. Cómo trabajar para la inclusión e interculturalidad desde el centro educativo y el aula
4. La educación inclusiva en la LOMLOE
5. La educación como servicio público

Actividades y sugerencias

COMENZANDO NUESTRA REFLEXIÓN

«Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de pelear». *Pablo Freire*

«La proximidad del otro, o más exactamente con el otro, se descubre en la posibilidad de elaborar con él, o ella, un mundo común que no destruya el mundo propio. Este mundo común está continuamente en devenir». *Luce Irigaray*

«Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social». *Artículo 9.2 Constitución española*

1. ¿Qué es la educación inclusiva, y cuál es su relación con la gestión de la diversidad y la educación intercultural?

Hemos visto en el capítulo anterior, que el sistema educativo, y la práctica docente no están garantizando el principio de igualdad de todo el alumnado. Tal y como nos muestran los indicadores actuales de exclusión, y también, tal y como manifiestan las instituciones y organismos internacionales, el sistema educativo en España no compensa las desigualdades sociales de partida del alumnado, al contrario, no solo las reproduce, sino que genera nuevas desigualdades como es la desigualdad de aprendizaje y resultados.

Los datos nos dicen que tenemos un sistema educativo todavía muy excluyente, con múltiples y variadas barreras, algunas físicas y conceptuales, pero también actitudinales y de valores, que, al interactuar con las condiciones de salud, sociales y personales, específicas de determinados alumnos o alumnas, limitan o impiden el avance hacia la igualdad de trato y oportunidad. Desde Plena Inclusión⁵⁴ se afirma que:

El derecho del alumnado a que se permita su presencia (estar), participación (sentirse reconocido, formar parte de un grupo y ser escuchado y considerado y aprendizaje (desarrollar el máximo de sus competencias y autodeterminación), con independencia de su condiciones personales o sociales, así como el deber, desde todos los niveles del sistema educativo y de la mano de todos los y las profesionales que los conforman, de reducir todas las formas de exclusión, marginación/ menosprecio y fracaso escolar presentes en él. (Fernández-Blázquez, Echeita y Simón, 2022)

Son los datos sobre exclusión educativa y reproducción de la discriminación y racismo a nivel institucional los que no obligan a repensar y poner en marcha cambios en los centros educativos. Revisión profunda de la cultura, política y prácticas llevadas a cabo para reconocer las debilidades y barreras y también, revisión y evaluación de las fortalezas que como centro se tienen, contando también con las fortalezas y apoyos de las familias, sociedad civil y ámbito local. Esta triple distinción entre culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2011), es muy necesaria para que los cambios que se precisan sean sistemáticos, y transformadores y, también sostenibles a medio y largo plazo.

Como docentes tenemos que preguntarnos, qué hacer y cómo hacerlo. Cómo reflejamos en nuestros centros y en nuestras aulas los cambios que se requieren, para pasar de una educación tradicional que segrega y excluye a una educación inclusiva, donde se integre la gestión de la diversidad de todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas, es decir, se integre una educación intercultural y donde pasemos de un modo de hacer, basado, casi exclusivamente en la trasmisión de conocimientos, lo que el Informe Delors⁵⁵ identifica con *aprender a conocer*, a un modelo enfocado a *aprender a hacer*, para que los y las adolescentes puedan influir sobre su entorno; y no menos importante, *aprendan a vivir* en una sociedad diversa, desde la participación y cooperación de todos los grupos sociales. Todos estos aprendizajes previos, son fundamentales para llegar a otro, que es *aprender a ser*, en libertad y reconocimiento mutuo.

Repetimos, que el primer escalón es reconocer la diversidad humana como oportunidad y no como dificultad para nuestro trabajo. Y para ello, tenemos que ver y sentir a nuestros chicos y chicas en todo su potencial, y articular procesos de aprendizaje abiertos, no unilaterales, sino adaptados a la diversidad que presentan, al mismo tiempo que incorporamos esa diversidad en el currículo y contenido. Tenemos que dejar de ver a nuestros adolescentes, como decía Gardner (1998) como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y así, justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo a todos los estudiantes. Ya sabemos que esto no funciona.

Este cambio en la filosofía y metodologías aplicadas no solo responde a un sentido de justicia, sino que es la única forma que tenemos de contribuir a una sociedad inclusiva, y en este sentido la educación intercul-

54 Por el derecho a una educación inclusiva. Plena Inclusión. N.º. 422, 27 de septiembre de 2017. <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/vocesplena422.pdf>

55 La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

tural es, a día de hoy, uno de los mejores caminos para conseguir la inclusión educativa. El sistema escolar que conocemos -en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas, estilos del profesorado y roles directivos- tendrá que cambiar.

Así mismo, los centros educativos serán inclusivos e interculturales en la medida en que acepten y se enriquezcan con la diversidad como construcción educativa cooperativa dirigida fundamentalmente a mejorar la convivencia escolar y la apertura y participación familiar y comunitaria. La participación ciudadana en las decisiones y acciones de la educación no es un lujo o una opción: es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas. Es más, es el primer lugar donde se debe formar para la participación activa en la sociedad como recoge Castells (1994). Y esta participación, va a ser especialmente importante para el alumnado más vulnerable, porque la situación de exclusión socioeconómica o su pertenencia a minorías culturales, étnicas o nacionales, también conlleva unos niveles muy bajos de participación social.

Revisamos a continuación algunas de las recomendaciones y medidas establecidas por la Comisión Europea a nivel institucional y de políticas educativas para lograr una educación inclusiva:⁵⁶

1. Promover mecanismos de concertación entre diferentes sectores del gobierno y de la sociedad civil para el debate y monitoreo de las políticas educativas y para enfrentar las causas que generan desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos, proporcionando recursos adicionales y diferenciados para que los estudiantes en situación o riesgo de exclusión educativa o social puedan, en igualdad de condiciones, aprovechar las oportunidades educativas.
2. Adoptar medidas educativas para atender las diferencias, tales como: educación intercultural para todos; educación con enfoque de género; diversificación de la oferta educativa; adaptación del currículo; elaboración de textos o imágenes que no contengan estereotipos de ninguna clase; extensión de la jornada escolar y calendarios escolares flexibles según zonas y necesidades, entre otras.
3. Diseñar acciones específicas para asegurar, a determinados colectivos, el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones.
4. Promover una educación intercultural y bilingüe para los pueblos originarios en todos los niveles educativos.
5. Dar prioridad a la mejora de la calidad de las escuelas unidocentes y multigrado de zonas rurales, vinculándolas al desarrollo local, definiendo estrategias de acompañamiento al trabajo de sus docentes y promoviendo la creación de redes entre escuelas.
6. Ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación para las personas con necesidades educativas especiales, fortaleciendo los procesos de escuelas inclusivas y transformando progresivamente los centros de educación especial en centros de recursos para la comunidad y el resto del sistema educativo.
7. Proporcionar apoyo interdisciplinario a los docentes para la identificación y atención temprana y oportuna de las dificultades de aprendizaje.
8. Ampliar el acceso de los estudiantes a las tecnologías de información y las comunicaciones (TIC) con el fin de mejorar los aprendizajes y reducir la brecha digital.
9. Impulsar medidas para lograr un clima escolar favorable que propicie la integración, el respeto mutuo y la solución de conflictos a través del diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

En el caso de España, la última reforma educativa con la LOMLOE continúa en la línea de avance hacia la consecución generalizada del modelo de educación inclusiva. En ella se refuerza lo ya regulado en las nor-

⁵⁶ Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva Recomendaciones a responsables políticos. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009. DG de Educación y Cultura de la Comisión Europea. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

mas anteriores⁵⁷ y se exige explícitamente su consideración en las diferentes etapas educativas. La LOMLOE incide en la importancia de salvaguardar la igualdad de oportunidades para la población afectada. Aparece, por primera vez en nuestra legislación, la importancia de incorporar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y hace referencia a los ajustes razonables, ambas medidas rescatadas de la Convención de la ONU⁵⁸. Analizaremos más tarde las modificaciones en esta materia en la reforma educativa.

Podemos afirmar que nos encontramos pues en un momento de cambio de los sistemas educativos. Puede que este cambio no sea rápido, ni uniforme en todos los centros y territorios, pero el tránsito de un nuevo modelo educativo ya se ha iniciado.

Vemos a continuación las principales diferencias existentes entre el modelo de educación tradicional y el modelo inclusivo, que nos ayudan desde una comparativa a comprender los principales cambios.

EDUCACIÓN TRADICIONAL

1. Inmovilista. Currículo normal y currículo especial
2. No incluye entre sus objetivos la atención a la diversidad
3. Principios rígidos, homogeneidad, segregación de los pertenecientes a culturas o etnias diferentes, discriminación por rendimiento y discriminación por clase social
4. Da prioridad a los resultados académicos, computables
5. Basada en la acumulación de conocimientos (Educación Bancaria)
6. Se ocupa de los alumnos más capacitados y no da respuesta a las diferencias más notorias
7. El conocimiento se divide y separa por áreas y cada profesor o profesora se ocupa de su aula o asignatura
8. El alumnado alumno tiene un papel pasivo en todas las etapas
9. El profesorado imparte conocimiento e el alumnado escucha y reproduce en pruebas el conocimiento

EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. Raíz humanista. Promueve el desarrollo integral de la persona. Distintos saberes, distintas competencias. Busca el desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y afectivas
2. Promueve la igualdad de derechos y la igualdad de oportunidades en todo el alumnado
3. Defiende la diversidad, la heterogeneidad y las relaciones interpersonales
4. Refuerza los procesos, enseña a aprender a aprender, a pensar
5. Genera autonomía organizativa en el centro y entre el personal
6. Ve riqueza en la diversidad, en el contraste cultural

⁵⁷ Recordamos la LISMI (1982), la Orden de 20 de marzo de 1985, la LOGSE (1990), la Declaración de Salamanca (1994), la LOCE (2002), la LOE (2006), la LOMCE (2013) ... Todas ellas incorporaban esta idea. Además de la normativa nacional citada, hay que añadir la adhesión de España a la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), cuya ratificación aparece publicada en el BOE del 21 de abril de 2008.

Igualmente, la Agenda 2030 contempla en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas».

⁵⁸ La educación es un derecho fundamental de todas las personas, y hacerlo efectivo exige garantizar que todos los niños y jóvenes tengan acceso a un sistema educativo de calidad en igualdad de oportunidades, compartido por estudiantes con y sin discapacidad. Un sistema que reconozca el valor de la diferencia y apoye a todos los alumnos para conseguir su máximo desarrollo.

7. Persigue una educación de calidad atendiendo las necesidades individuales
8. Pretende generar cambio social solidario, cambio de actitudes.
9. Supone una reforma de la escuela para la integración y promoción comunitaria.
10. Desarrolla proyectos cooperativos y programaciones conjuntas
11. Trabaja desde la multidisciplinariedad

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. Defiende la educación intercultural, como respuesta a la diversidad (cultural, religiosa, ideológica...)
2. Recoge la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983).
3. Acepta una perspectiva holística y constructivista del aprendizaje.
4. Construye un currículo común y diverso.
5. Se fundamenta en la participación activa social y académica.
6. Se fundamenta en el desarrollo emocional, como el elemento previo y necesario para el aprendizaje

Es en ese contexto en el que surge el MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

«El significado del término educación intercultural, utilizado en un primer momento para hacer referencia a la necesidad de superar el modelo tradicional (centrado en la cultura mayoritaria) para favorecer la integración de minorías, está siendo ampliado en los últimos años para hacer referencia con él a un nuevo modelo educativo, que debe desarrollarse en todos los contextos y con todos los alumnos y alumnas; un modelo que logre adaptar la educación a los vertiginosos cambios sociales, ayudando a afrontar las complejas contradicciones y paradojas que vivimos actualmente». (Díaz-Aguado, 1994, p. 60)

Entre sus objetivos encontramos, formar a ciudadanos y ciudadanas capaces de:

1. Con capacidad para participar activamente en la sociedad y en la lucha por los derechos humanos, en un mundo cada vez más heterogéneo y cambiante.
2. Afrontar la convivencia en un mundo complejo y dinámico, comprometido en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.
3. Ser capaces de hacer frente a las nuevas formas de autoritarismo y violencia que están surgiendo en nuestra sociedad.
4. Ser conscientes de las causas de la migración y su contribución a la construcción social.
5. Ser conscientes de las discriminaciones y violencias hacia las minorías y por supuesto a la discriminación de género, no sólo enfocadas como problemas culturales, sino sociales y económicos.
6. Ser defensores/as de los valores del respeto y de la cooperación de carácter universalista.

La sociedad intercultural es un horizonte que debe orientar las relaciones humanas y sociales, también un concepto en construcción que ya se proyecta en algunos ámbitos, más que en otros, como es el caso el ámbito educativo, en las artes en general, y también en algunas empresas, con esa idea de gestión de la diversidad como un beneficio para la creatividad y productividad. Pero fundamentalmente, la sociedad intercultural es un proyecto esencial en el plano y marco político, como lo es el feminismo, puesto que hace posible el desarrollo de un progreso que defienda valores universales de libertad, igualdad, justicia, solidaridad y que apueste por el desarrollo de la democracia, porque conlleva el hacer visible la diversidad y garantizar la igualdad de toda la ciudadanía.

La propuesta de una sociedad gestionada desde la interculturalidad parte del reconocimiento, aceptación y aprecio de la diversidad, cree en la necesidad de conocerla, valorarla y preservarla. Compromete a todos, a minorías y mayorías, y significa interacción, apertura e intercambio. Pero además de este reconocimiento positivo, poder llevarla a cabo a través de políticas públicas, supone un convencimiento en la igual dignidad y universalidad de los derechos humanos. Los principios fundamentales son garantizar la igualdad de oportunidades y la justicia social para toda la población. No es una utopía, o ideal, pues estos principios de igualdad y justicia están recogidos en la legislación, son elementos fundamentales de un estado democrático.

En este contexto, las palabras mayoría o minoría cultural no se refieren al número mayor o menor de individuos que conforman un grupo, sino al modo en que el poder es ejercido y cuanto de acceso a ese poder tienen. Así, será «mayoría» aquel grupo que ejerza la hegemonía cultural, y será «minoría» el grupo que no tenga o tenga reducido el acceso a la participación y poder. Por eso, muchas de las políticas o acciones encaminadas a trabajar con colectivos o grupos en situación de exclusión hablan del empoderamiento, que significa devolver el poder a quién no lo tiene y no puede ejercerlo (visibilidad, control, participación social, política y económica, decisión, identidad, autoestima, dignidad...).

Por tanto, ya señalaba en mi publicación (Martínez, E., 2020) que el reconocimiento intercultural de la igualdad no reclama a las minorías o personas migrantes que renuncien a sus identidades culturales, buscando su asimilación (homogeneización) o su segregación social (separación), o ambas; al contrario, busca, desde el respeto a su identidad, afirmar los derechos humanos y la dignidad como valores universales. El único límite establecido para la no aceptación de costumbres o diferencias culturales es precisamente el cumplimiento y respeto de los derechos humanos. En este caso, el límite está claro para todos, minorías y mayorías. Por ejemplo, es frecuente el discurso que identifica determinadas culturas minoritarias a ser proclives a la justificación y legitimación de la violencia de género, en cambio es difícil comprender que ésta se justifica, en casi todos los rincones del mundo, desde una cultura mayoritaria que es el patriarcado, plenamente extendido, más allá de países, religiones, grupos étnicos, etc. La práctica de la violencia de género no es aceptable en un estado de derecho, la ejerza quién la ejerza. El debate de la interculturalidad en la práctica, por tanto, abarca amplios ámbitos de la vida social e institucional, es de naturaleza política y es, en definitiva, de gestión de la igualdad y de la diversidad en el seno de nuestra sociedad.

La sociedad española ha tomado conciencia hace relativamente poco de la noción de interculturalidad. Por ello se hace necesario una reeducación, una reflexión individual pero también colectiva sobre cómo nos situamos cada uno de nosotros, como personas y como profesionales ante ese reto. Algunos pasos nos pueden servir para preguntarnos y analizar nuestros pensamientos (estereotipos y prejuicios) y nuestros comportamientos, y dentro de ellos nuestra práctica profesional.

Se avanza así en el ámbito educativo y también de la intervención social hacia la expresión adquisición y transmisión de competencia intercultural, entendiéndolo por ello, «como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes, que se ponen en marcha de forma diferente y en distintos contextos, ofreciendo la oportunidad de desarrollar y obtener otros aprendizajes» (Ballesteros y Fonseca, 2019, p. 21). Tal y como señala María José Aguado (1998, p. 93):

La competencia intercultural supone un conjunto de capacidades concretas, que como profesorado debemos incorporar para a su vez poder transmitir en el aula: (1) Actitudes positivas respecto a la diversidad cultural y ampliación de conocimiento acerca de costumbres y creencias de los otros. (2) Habilidad comunicativa verbal y no verbal que permite comunicaciones afectivas en contextos donde dos o más culturas están en contacto. (3) Reconocer y manejar la tensión generada en situaciones multiculturales ambiguas. (4) Capacidad de reflexionar sobre la propia cultura, reconociendo cómo ésta influye en la forma en la que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.

2. Vinculación de la educación intercultural con la educación para la ciudadanía global

Hablar de ciudadanía es abordar la cuestión de la participación social como deber y como derecho. No existen ciudadanos y ciudadanas sin derechos y deberes y sin valores cívicos, y no se puede ejercer la ciudadanía si no se conocen e interiorizan los valores de un estado democrático. «El humanismo de la vida democrática hay que desearlo, vislumbrarlo y quererlo con la razón y con el corazón. La educación en valores necesita, así, de procesos en los que se acompañe el aprender a mirar la realidad y a sentirla, para poder pensarla, idearla y actuar desde el compromiso que mueve a la acción justa» (Carrillo, 2010, p. 141).

Educar no puede ser solo la transmisión de contenidos, es fundamental y urgente, ayudar al alumnado a interrogarse a ver la historicidad, intereses y condicionamientos sociales, a ayudarles a detectar sesgos y prejuicios que afectan a colectivos sociales más desfavorecidos y promueven su interiorización, a reconocer el derecho de todos y todas a la diferencia y a la vez a la igualdad de derechos y equidad, a asumir la responsabilidad de transformar el mundo en el que vivimos, y ahí está la conexión entre Educación para la Ciudadanía y la Educación Intercultural, en educar la mirada y la capacidad para reconocer al otro/a como sujeto de derechos en igualdad. Además, implica también educar en la acción; es decir, educar en los mecanismos que un estado democrático brinda para ejercitar y reclamar nuestros derechos: la denuncia, la movilización social, el asociacionismo, etc. Aunque así ha sido, la Educación para la Ciudadanía no puede ser considerada como adoctrinamiento, sino como responsabilidad social para con las nuevas generaciones.

Los valores siempre han acompañado al ser humano, es más, son aquello que más define el pensamiento y conducta humana. Son creencias fundamentales que nos ayudan a apreciar y elegir unos comportamientos sobre otros y nos facilitan una pauta para establecer, tanto individual como colectivamente, metas y propósitos. Y en las sociedades democráticas, los valores defendidos representan el compromiso por las libertades fundamentales y la defensa de los derechos humanos, y, por tanto, debe ser transmitidos a través del sistema educativo, siendo responsabilidad del Estado velar por ello, como garantía que todo el alumnado será educado en ellos, no pudiendo quedar solo en la responsabilidad de las familias. A pesar de que esta afirmación no debería ser cuestionada, los últimos años, se ha venido perfilando desde determinadas posiciones políticas neoliberales todo un movimiento en contra de la educación para la ciudadanía en los centros educativos, tildando a esta materia de adoctrinamiento político, como si aprender a participar socialmente y a conocer los problemas sociales y medios democráticos para solucionarlos fueran una cuestión partidista. El problema es que esta visión y acciones de propaganda en contra de la educación para la ciudadanía (reclamando el derecho de las familias a decidir) han supuesto una tremenda dificultad para su implantación y el desarrollo en los centros educativos, tanto de primaria como en secundaria. Y así se han desatendido las recomendaciones internacionales, relativas a la obligación de la inclusión de esta materia como materia independiente del currículo.

El Consejo de Europa, desde el año 1997 hasta la actualidad, mediante una serie de instrumentos, recomendaciones, declaraciones, informes, estudios y conferencias, se ha posicionado como el organismo europeo más relevante en materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Especial importancia tuvo la aprobación de la Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos del año 2010⁵⁹. Este instrumento, creó un marco educativo común para Europa en materia de enseñanza de Educación para la Ciudadanía, con la finalidad de ser utilizado por los Estados en sus políticas educativas y lograr la materialización de los contenidos en los planes de estudio y en la organización escolar. Más recientemente cabe destacar conferencia celebrada en Estrasburgo en el año 2017, impulsada por el Consejo de Europa en el marco de la Conferencia sobre el Futuro de la Ciudadanía y la Educación para los Derechos Humanos. En dicha conferencia se aprobó una declaración denominada: «Aprender a vivir en conjunto: Un compromiso compartido para la democracia»⁶⁰. Este documento propone las siguientes acciones clave, a modo de recomendaciones urgentes a los Estados miembros:

1. Insta a la inclusión de la Educación para la Ciudadanía en las políticas y prácticas, en lo que dice relación tanto con la educación formal como la no formal.
2. Llama a aumentar los esfuerzos en materia de calidad de la Educación para la Ciudadanía en todas las áreas y tipos de educación, con especial énfasis en las zonas donde esta educación tiene menos presencia, como son la preescolar y la educación superior.
3. Busca que los Estados hagan uso del marco de referencia propuesto por la Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos⁶¹, y logren los objetivos de la misma.

Por último, la valoración del impacto de la pandemia en la educación y la igualdad de oportunidades, los cambios tecnológicos y, sobre todo la amenaza y emergencia climática, y los cambios en los hábitos, cos-

⁵⁹ Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (Fecha consulta 15 de enero de 2023) Disponible en: <https://rm.coe.int/1680487829>

⁶⁰ *Aprender a vivir en conjunto: Un compromiso compartido para la democracia*. Conferencia sobre el futuro de la ciudadanía y la educación para los Derechos Humanos en Europa. Noviembre 2017 (Fecha consulta 15 de enero de 2023) Disponible en: http://www.fundacioncives.org/images/noticias/mas_informacion/files/766.pdf

⁶¹ Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. <https://rm.coe.int/1680487829>

tumbres y conciencia social que se necesitan para hacerle frente, se han convertido en necesidad formativa urgente. Y es así como se evoluciona hacia propuestas más amplias a nivel internacional, donde se empieza a utilizar el término Educación para la Ciudadanía Mundial (UNESCO), y/o Educación para la Ciudadanía Global en la UE. En junio de 2021 se aprobó la Declaración Europea sobre Educación Global hasta 2050⁶², en la que se define la Educación Global como: «una educación que empodera a las personas para comprender, imaginar, esperar y actuar (local y globalmente) para lograr un mundo de justicia social y climática, paz, solidaridad, equidad e igualdad, sostenibilidad planetaria y entendimiento internacional»

Bajo el término Educación para la Ciudadanía Global, como término general e interseccional en la Unión Europea, quedan incluidos todos aquellos términos relacionados que se utilizan a nivel nacional e internacional, incluyendo, entre otros: la educación en diversidad e interculturalidad, educación antirracista, educación para la paz, educación para el desarrollo sostenible, educación ciudadana, educación en derechos humanos, educación cívica y moral, educación para la ciudadanía digital, etc.

Como vemos, la educación para la ciudadanía y la educación inclusiva e intercultural comparten una misma actitud ética y un mismo lenguaje, nacidos de su sentido de la comunidad y de su interés por el respeto a los derechos humanos y la justicia social.

La Educación Intercultural e Inclusiva y la Educación para la Ciudadanía son los ejes fundamentales sobre los que debe elaborarse el proyecto educativo. Los centros educativos y el personal docente deben asumir el reto de preparar a cada alumno y a cada alumna, para vivir plenamente y participar de forma crítica y responsable en la construcción de un mundo mejor, fundamentado en el respeto a la diversidad y el compromiso con los Derechos Humanos. Según Osler y Starkey (2005, p. 23), «la educación y la ciudadanía están intrínsecamente unidas y ligadas entre sí, porque si los centros educativos no son accesibles y se adaptan a la pluralidad del alumnado será imposible que este pueda alcanzar una verdadera y significativa condición de ciudadanía». Por tanto, el modelo educativo que se defiende es un modelo de escuela pública, plural y democrática, donde cada alumno y alumna tenga las mismas oportunidades de acceso al conocimiento y al propio desarrollo, como parte de su formación como futuro ciudadano y ciudadana.

Desde esta concepción de la educación, solo se puede trabajar desde un modelo de educación intercultural e inclusiva, entendiendo por tal un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación en la trayectoria formativa de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación de calidad, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

3. Cómo trabajar para la inclusión e interculturalidad desde el centro educativo y el aula

1. Actitudes y aptitudes en el profesorado. Formación del profesorado

Los nuevos retos que plantea la educación inclusiva e intercultural (grupos diversos en todos los sentidos, nuevas metodologías, flexibilidad de currículum, de organización en el aula, contenidos basados en las normas comunes y en la resolución de conflictos, etc.) obligan al profesorado a renovar permanentemente sus conocimientos, habilidades y herramientas. Para ello, es necesaria la formación del profesorado, que definimos como el conjunto de actividades diseñadas y ejecutadas dentro y fuera del centro escolar para aumentar las aptitudes docentes acerca de la interculturalidad. En este sentido citando a Gay (1986) la formación del profesorado debe incluir cuatro campos:

1. Competencia cognitiva. Conocimientos, conceptos y contenidos de la educación intercultural.
2. Conocimiento y compromiso con una filosofía multicultural. Adquisición de teoría, pero también de actitudes y valores que tiene que ser transmitidos.
3. Conocimiento de culturas en contacto, para percibir y transmitir la diversidad como riqueza y no como déficit.
4. Competencia pedagógica. Adquisición de habilidades, metodologías y herramientas.

62 A European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2050. Octubre de 2021. (Fecha consulta 15 de enero de 2023) Disponible en: [https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Divulgaci%C3%B3n/Comunicaci%C3%B3n/20102022_GE2050-declaration\[13\]\[32\].pdf](https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Divulgaci%C3%B3n/Comunicaci%C3%B3n/20102022_GE2050-declaration[13][32].pdf)

A lo largo de los últimos 20 años, han sido muchas las iniciativas de formación en Educación Intercultural y también, en educación para la igualdad, pero estas acciones, normalmente asumidas a nivel externo a los centros, han sido realizadas por el profesorado a nivel individual. Han sido por tanto demandadas por profesionales con una visión determinada y un anhelo sobre estos contenidos, no llegando por tanto al conjunto del profesorado y no se ha asumido por los centros educativos como formación al conjunto de su personal. En mi experiencia, solo muy recientemente, he comenzado a ver que en la formación ofrecida a los centros la asistencia y participación de todo el profesorado se ha visto como algo esencial.

Los procesos de permanente aprendizaje docente adquieren sentido y realidad al interior de las escuelas y de las redes escolares bajo un liderazgo renovado y no desde el maestro en solitario; sólo en este contexto las transformaciones tienen motivaciones y fuerzas impulsoras internas. Para que un cambio en un centro educativo llegue a producirse y sea satisfactorio es necesario que el impulso, la coordinación y el seguimiento surjan del propio centro⁶³ (UNESCO, 2005).

La administración educativa, a través de los centros del profesorado y otras instituciones destinadas a la formación permanente del profesorado y la universidad, tiene la responsabilidad de trabajar de manera coordinada para ofrecer vías de formación y desarrollo profesional en educación intercultural. En este sentido algunas de las acciones necesarias son:

1. **Desarrollar materiales didácticos que ofrezcan una visión equitativa de las sociedades y culturas de los pueblos** y que permitan comprender y respetar sus características basándose en la tolerancia y el respeto de la diversidad cultural. Resultaría útil incluir cuentos, leyendas, tradiciones, cancioneros de los portadores de nuevas culturas y textos que hablen de los cambios que se están viviendo.
2. **Tomar en cuenta la relevancia de las sensaciones, emociones y necesidades e intereses de los destinatarios.** El enfoque didáctico debería ser menos cognitivo y abarcar más la dimensión afectiva-actitudinal (Aguado Odina, 2008). Eso implica un cambio en los esquemas académicos convencionales. El profesorado debería revisar sus creencias y actitudes acerca de su alumnado y su forma de aprender y comportarse. Estos procesos reflexivos necesitan estar acompañados por sentimientos, vivencias y experiencias.
3. **Contemplar un trabajo colaborativo.** Considerando que el enfoque intercultural implica intercambio, cooperación y transformación de la escuela, difícilmente los cursos puntuales realizados a título individual fuera de la práctica pueden contribuir a cambios profundos en la estructura y funcionamiento del sistema escolar. Resulta necesario que dicha formación contribuya de forma efectiva a generar prácticas interculturales en los centros.
4. **Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de interacción educativa a la diversidad de los alumnos** y animar a que éstos se organicen en equipos heterogéneos de aprendizaje. El aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar el nivel del logro de los demás. Además, la interacción entre todos los estudiantes impulsa la construcción de una cultura común maximizando las oportunidades de aprendizaje del alumnado culturalmente diverso.

2. Desarrollo de una respuesta educativa dirigida a todo el alumnado, basada en la igualdad de oportunidades

Es necesario abandonar la visión limitadora de una educación especial o específica para el alumnado inmigrante o diverso sin más. De hecho, se entiende por educación inclusiva:

Como un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos (Durán y Giné, 2011, p. 156).

⁶³ Revista proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe PRELAC N.º 1/Julio de 2005 Protagonismo docente en el cambio educativo. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (Fecha consulta. 20 de diciembre de 2022) Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>

Para ello, será necesario:

1. Las actitudes positivas y altas expectativas por parte del profesorado son básicas para garantizar la igualdad de oportunidades educativas.

Tener en cuenta que uno de los factores esenciales en el éxito escolar son las altas expectativas y que como docentes somos fundamentales en la trasmisión y construcción de la confianza y autoestima de nuestro alumnado. Todos recordamos a determinados profesores y profesoras que nos dieron alas, nos hicieron sentir que éramos capaces y también, desafortunadamente recordamos a quienes nos hicieron sentir todo lo contrario.

2. Avanzar hacia apoyos educativos inclusivos no sólo en la teoría sino en la práctica de cada centro.

Es decir, alejarse de la utilización de recursos segregadores y optar por medidas de apoyo a la diversidad dentro de las aulas de referencia. La compensación debe ir dirigida a la igualdad de resultados evitando siempre la segregación. Recordemos que la segregación no solo se da entre centros, sino también en los mismos institutos se segrega. Es habitual encontrar aulas donde se agrupa al alumnado más difícil o con mayor fracaso educativo. El objetivo es hacer todo lo contrario a la segregación y en este sentido, citamos varios instrumentos y metodologías que pueden ser aplicadas y que ya se ha demostrado que funcionan positivamente para todo el alumnado. Todas ellas deben formar parte de los proyectos transversales en los centros educativos como elemento básico de la educación inclusiva:

● **Apoyo académico a través de la extensión del tiempo de aprendizaje acelera el aprendizaje de competencias en lugar de compensar**

Estudios realizados por Creemers y Reezigt (1996) evidencian una correlación positiva entre el aumento del tiempo de aprendizaje, sobre todo el destinado al aprendizaje instrumental (matemáticas, lengua, ciencias), y los resultados académicos. La extensión del tiempo de aprendizaje contribuye sin duda a la superación de la segregación al proponer, en horario no lectivo, actividades de refuerzo que tradicionalmente se realizan durante las clases regulares. De esta manera se evita separar al alumnado en grupos por nivel de aprendizaje y se da una oportunidad desde la equidad (dar a cada uno lo que necesita) para garantizar la igualdad de oportunidades. Es asumir desde la educación pública, el refuerzo al aprendizaje, no dejando esta posibilidad solo como resultado del esfuerzo económico de las familias.

La extensión del tiempo de aprendizaje puede adoptarse desde distintas modalidades, lo importante es que desde el centro educativo se cree y posibilite un espacio abierto a la comunidad, donde todo el alumnado pueda encontrar recursos para aprender y trabajar las materias instrumentales con el apoyo de todas aquellas personas que colaboran en este espacio, entre ellas: profesorado, alumnado, familias, voluntariado comunitario, es decir, el aprendizaje de todo el alumnado se acelera gracias a la interacción con personas diversas, lo que beneficia especialmente a los alumnos con alguna necesidad específica.

● **Enseñanza y programación multinivel**

Las claves de este procedimiento de enseñanza-aprendizaje están en la multiplicidad en las formas de aprender (estilos de aprendizaje), el desglose de actividades en distintos niveles (de más simple a más complejo) y en las formas de evaluar (utilizando variedad de técnicas e instrumentos).

Constituye otra forma de planificar la atención a la diversidad en el aula desde una perspectiva inclusiva, porque posibilita que cada alumno y cada alumna encuentre, respecto al acceso y desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular, y estas les permita el progreso, y la implicación, de manera personalizada.

Se fundamenta en el enfoque de diseño universal del aprendizaje, en adelante DUA, y también en la personalización del aprendizaje. No considera al alumnado individualmente, sino como grupo diverso, pero un grupo natural, que aprende junto porque no ha sido seleccionado bajo ningún criterio de clasificación o etiquetaje de carácter cognitivo, psicológico, sensorial, social o personal. Es una forma de planificar que conduce a individualizar la enseñanza, a flexibilizarla y a incluir a todos los estudiantes con independencia de las habilidades que tengan para escuchar, implicarse, observar, hablar, etc. sin segregar o creando grupos diferenciados.

Siguiendo la propuesta de trabajo multinivel de Jean Collicot (1991), podemos plantear las siguientes fases de planificación:

- Determinación del concepto o conceptos subyacentes, entendiendo por estos aquellas ideas fuerza que constituyen lo que realmente queremos que aprenda nuestro alumnado como valor esencial. El profesorado decide lo que es más importante de todo lo que se propone que aprendan los alumnos y que, considerándolo como el eje fundamental de su intervención, lo formula como meta de aprendizaje para todo el alumnado. Además de currículum oficial, la decisión de qué elegir, como complemento a este, puede venir de distintas formas (temas de interés del aula, del centro, de la localidad, de un grupo de alumnos, de las familias, de un acontecimiento de actualidad, ...) Esta elección debe venir acompañada de la formulación de objetivos, criterios de evaluación e indicadores. Es decir, elegiremos las ideas clave y básicas de la unidad didáctica que vamos a diseñar, dando importancia a aquello que, a nuestro juicio profesional, es lo que no debe de dejar de aprender nuestro alumnado y estableceremos como vamos a medir el aprendizaje de todo el alumnado.
- Determinación de las propuestas, canales, medios, estilos y métodos de presentación de los contenidos a los alumnos. El profesorado prepara diferentes formas de presentar o adquirir información, de manera que todo el alumnado tenga acceso a la nueva información. En esta fase el profesorado prestará especial atención a las barreras que el contexto proporciona o las limitaciones que la práctica común ofrece para determinados alumnos y alumnas y establecerá diferentes niveles de participación y de resolución.
- Determinación de los métodos de práctica del alumnado. El profesorado planifica diferentes formas de desarrollo de las actividades y propone actividades y materiales que respondan a diferentes niveles competenciales.
- *Determinación de los métodos e instrumentos de evaluación del alumnado y de las evidencias de evolución y el progreso de los alumnos.* Todos los alumnos y las alumnas deben poder mostrar, y entender y sentir sus progresos y contribución al aprendizaje a través de distintas actividades que servirán de referente para su evaluación.

● **Aprendizaje dialógico**

Se fundamenta en que las personas aprenden mediante la interacción con otras personas, siendo la comunicación la principal fuente de enseñanza. La interacción o diálogo con terceras personas es esencial para que se establezca un proceso o mecanismo de aprendizaje, es decir, a través del proceso de diálogo, todos y también el alumnado, elaboramos una serie de conocimientos desde un plano inicialmente social e intersubjetivo, para después asimilarlo como un conocimiento propio o intrasubjetivo.

El concepto de inteligencia cultural es uno de los más importantes dentro de las dinámicas de aprendizaje dialógico. Este tipo de inteligencia supera las limitaciones propias de las concepciones de inteligencia tradicionales, las cuales se basan casi por completo en el coeficiente intelectual y poseen un sesgo cultural y de clase, como ya se ha demostrado. Y al mismo tiempo, el aprendizaje logrado tiene una perspectiva fundamental de aplicación práctica, aplicación para la transformación social. El aprendizaje dialógico pretende conformar todo un universo de aprendizaje con un trasfondo social y ético que va más allá de la mera administración y asimilación de conocimientos.

Entre los beneficios observados que aporta el aprendizaje dialógico encontramos: (1) Refuerzo del pensamiento individual y de la construcción de conocimiento. (2) Promoción de valores como la comunicación, la colaboración y la responsabilidad. (3) Potenciación de las habilidades para el trabajo en equipo. (4) Aumento de motivación por el aprendizaje. (5) Generación de una interdependencia positiva en la que los integrantes del grupo se necesitan entre ellos para mejorar y aprender.

● **Aprendizaje cooperativo**

Como en las anteriores, el aprendizaje cooperativo es una estrategia de carácter organizativo y a la vez didáctico. Consiste, fundamentalmente, en que los alumnos se ayuden para aprender trabajando en equipos reducidos.

El grupo cooperativo permite que la adquisición de conocimientos sea compartida, fruto de la interacción y cooperación entre los miembros del grupo, por lo que resulta muy positivo para que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo pueda aprender y autorregular sus procesos de aprendizaje, a la vez que genera en todo el alumnado un sentido de responsabilidad, cuidado y aportación mutua. El aprendizaje es de todos, en tanto que la acción es compartida y el logro se obtiene desde la aportación y colaboración.

El profesorado programa y ayuda para que el alumnado trabaje conjuntamente de forma coordinada para la resolución de tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje. El alumnado no solo asume la tarea concreta del conjunto, sino que participa en la elección del trabajo a realizar, distribuyendo y decidiendo quién debe hacer cada cosa. Se puede establecer a través de distintas vías:

- *Grupos formales.* El alumnado trabaja en equipos y se aseguran de todos en su equipo cumpla con las actividades asignadas. Y como hemos dicho, no solo es un trabajo enfocado al resultado final, sino que también permite la participación activa del alumnado en la actividad.
- *Grupos informales.* La actividad de estos grupos suele ser corta, de entre 2 a 3 minutos, donde la atención se sitúa en el material que ha de ser utilizado durante la clase. Estos grupos se suelen utilizar para dar una introducción y cierre a las clases.
- *Grupos de base cooperativos.* Su objetivo es que sus integrantes se brinden apoyo unos a otros y dar el respaldo necesario para un buen rendimiento. Estos grupos permiten que los alumnos y alumnas establezcan relaciones responsables y duraderas. Las cuales les motivan a esforzarse en sus tareas, progresan en sus responsabilidades educativas y logran un buen desarrollo cognitivo y social.

● **Autoaprendizaje o aprendizaje autónomo**

Es el proceso mediante el cual el alumnado asume la iniciativa, en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, la formulación de sus objetivos, la identificación de los recursos necesarios para aprender, la elección de las estrategias adecuadas y la evaluación de los resultados de su aprendizaje. El autoaprendizaje es algo que el ser humano posee en sí mismo y tiene la función principal de aprender nuevas habilidades o mejorar las que ya se poseen a lo largo de la vida.

Nuestra motivación puede bajar o subir en la medida que vemos el aprovechamiento de nuestro aprendizaje, experiencias y de cómo es percibido por el entorno. Por eso cuando queremos aplicar algún aprendizaje o nueva práctica en función de la reacción del entorno (que normalmente es reactivo) puede afectar a nuestra constancia y motivación. A lo largo de todo este proceso de autoaprendizaje, apoyado por el profesorado, es posible elevar la consciencia y aumentar la responsabilidad sobre nuestros progresos y esto supone también un cambio de paradigma, es decir, ser capaces de centrarnos en los avances, ver los errores como parte del proceso de aprendizaje, pulir nuestras creencias o ser conscientes de nuestras creencias limitantes y mantener el foco en lo que queremos alcanzar (para qué queremos lograrlo). Todo esto mantendrá al alumnado en constante activación y curiosidad.

Este proceso está regido por principios de acción como: un interés manifiesto en razones que motiven la actuación deliberada; el reconocimiento de experiencias de aprendizaje previas; el establecimiento de nuevas relaciones entre aprendizaje – trabajo – vida cotidiana, así como entre teoría y práctica; la identificación de la motivación intrínseca y el desarrollo del potencial personal de la autorregulación (Solorzano-Mendoza, Y., 2017).

La experiencia de muchos pedagogos ha demostrado que cuando el alumnado tiene una mayor participación en las decisiones que inciden en su aprendizaje, aumenta la motivación y facilita la efectividad del proceso educativo. Desde esta mirada el aprendizaje autónomo se convierte en una de las mejores herramientas de aprendizaje permanente para estar al día en el devenir progresivo de la vida misma en el escenario actual. Por tanto, es fundamental integrar en el aula estrategias que potencien este tipo de aprendizajes.

- **Aprendizaje por descubrimiento**

El alumnado no recibe los contenidos de forma pasiva, sino todo lo contrario, de forma activa. Descubre los conceptos y sus relaciones, y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo. Los alumnos deben ser estimulados a descubrir, a formular hipótesis e ideas y a exponer sus propios puntos de vista. La utilización del descubrimiento y de la intuición es propuesta por el psicólogo y pedagogo Jerome Bruner, quien desarrolló en la década de los 60 su teoría del aprendizaje de índole constructivista. La característica principal de esta teoría es que promueve que el alumnado adquiera los conocimientos por sí mismo, a través de un descubrimiento guiado por los docentes y que tiene lugar desde un elemento natural que es la estimulación de la curiosidad. Por lo tanto, la labor del profesorado nunca será explicar los contenidos, con un principio y un final muy claros, sino que deberá proporcionar el material adecuado para estimular en sus alumnos y alumnas mediante estrategias de observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias, etc.

Este tipo de aprendizaje ha demostrado una serie de ventajas didácticas como son: un mayor potencial intelectual, motivación intrínseca, procesamiento de memoria, pensamiento reflexivo, entre otros.

- 3. **Abandonar una perspectiva monocultural y etnocentrista. Trabajar desde los valores y principios democráticos.**

Uno de los principios de la Educación Intercultural sobre lo que existe actualmente mayor consenso es la necesidad de distanciarse de una visión monocultural a nivel social y también en el ámbito educativo, que estimula con frecuencia una representación negativa de otras culturas a través de esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural. La cultura propia aparece como la medida de todas las demás, no hay autocrítica o flexibilidad, sino exclusión de lo que no se ajusta al modelo, si es que sabemos cuál es.

El etnocentrismo es la tendencia ideológica a interpretar la realidad entera de acuerdo exclusivamente a los parámetros de la propia cultura. La visión del profesorado, los libros de texto y materiales, suelen representar la cultura española, o cultura occidental como un todo y como la cultura universal, natural, o la más importante, haciendo de ella el estándar contra el cual se miden las demás, en lugar de entender que se trata de una más de las muchas que hay en el mundo. El etnocentrismo es un sesgo cognitivo común en todas las culturas y geografías humanas, que ha sido bien descrita por la psicología social y por la antropología. De hecho, el concepto proviene de esta última disciplina, acuñado en 1906 por el científico social estadounidense William Graham Sumner en su libro *Forkways*.

No solo el etnocentrismo es un sesgo, sino que también lo es esa visión transmitida de una sola cultura o visión monocultural, en tanto que supone una concepción de la cultura como algo estático y no cambiante, cuando es precisamente lo contrario, como ya hemos visto. Las culturas se modifican constantemente por los individuos en tanto que supone una respuesta adaptativa al medio.

La perspectiva intercultural, se fundamenta en una continua reflexión y debate de los elementos culturales (de las distintas culturas presentes en la comunidad) para ir desterrando todos aquellos valores que entren en serio conflicto con valores humanos universales, que deben ser compartidos por todas las culturas.

Entre los aspectos a trabajar para lograr que una sociedad multicultural se convierta en una sociedad intercultural, y por tanto también la escuela, se encuentra los siguientes valores:

- Igualdad de derechos y oportunidades
- Valoración positiva de la diversidad y respeto a la diferencia
- Búsqueda de valores mínimos comunes a través del conocimiento mutuo y el diálogo, para crear un modelo cultural y social alternativo.
- Análisis, toma de conciencia y superación de las prácticas individuales y sociales que propician y/o son el resultado de actitudes estereotipadas y prejuicios.

Durante décadas, hemos trabajado la diversidad cultural en los centros educativos casi exclusivamente enfocada a una práctica del folclore, de la expresión de los aspectos más externos de las distintas culturas. Se ha enfocado el reconocimiento o expresión de la diversidad cultural desde un punto de vista turístico: el día de los países, comidas y formas de vestido típicas, música y danza, y en el mejor de los casos recopilación de cuentos escritos o de transmisión oral en los que muchas veces el alumnado diverso por nacionalidad, procedencia, y especialmente las segundas generaciones, no se reconocían, o al menos no representaba sus identidades.

Tanto en la dimensión individual-profesional como docentes y en la dimensión estructural-política, como sistema educativo en primer lugar, es necesario cuestionar y romper con modelos mentales monoculturales que absolutizan y buscan imponer una manera de ver el mundo que puede llevar a generar juicios de valor o menosprecio de otros modelos culturales y que, en última instancia, termina siendo o profundizando un proceso de discriminación y exclusión. En segundo lugar, resolver la tensión del racismo y la discriminación presentes en los centros y en las aulas implica, en gran medida, ponerlo sobre la mesa, hacerlo evidente, en el ámbito de las relaciones, de los medios de comunicación, de la supervisión y evaluación de métodos de intervención social o educativa, de evaluación de los logros de las políticas públicas y su impacto en la mejora de la calidad de vida de las personas; es muy importante dejar de normalizar la situación de exclusión que viven determinados grupos o colectivos sociales como si nada ocurriera, o peor, como si fuera inevitable, es decir, resolver los problemas reales en lugar de ocultarlos, sabiendo ver por qué se producen y qué consecuencias tienen. Por ello, en los últimos años diversas investigaciones y foros han puesto de manifiesto la importancia de la formación y la supervisión de las prácticas institucionales, así como la ayuda a los profesionales para realizar procesos reflexivos que permitan visualizar los prejuicios y sus efectos en la intervención educativa.

4. Fomentar la participación de toda la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familias, y comunidad.

Como señala Fullan, M. (2003), durante décadas las innovaciones en educación o los procesos de cambio se ha caracterizado por seguir un patrón según el cual las innovaciones se desarrollaban fuera de los centros para ser transmitidas a ellos, posteriormente, en función de ideas universales y generalistas, no adaptadas a la realidad de cada centro educativos. De esta manera, se ha generado que los y las personas que debían aplicar dichos cambios (personal directivo y docente, y también las familias), han tenido un papel limitado en ese proceso, siendo considerados con agentes pasivos. En lugar de considerar la innovación como parte de un universo de significados, las escuelas se interpretan como un mundo de personas que aplican sin más. Pero la innovación y el cambio no funciona así, sino que requiere de la participación activa y comprometida de toda la comunidad educativa.

La participación de toda la comunidad educativa es clave para el proyecto educativo inclusivo e intercultural, y también democrático. Para fomentar la participación activa de la comunidad educativa es necesario introducir metodologías participativas transversales-mediación, asambleas, trabajo por proyectos, diálogo, actividades, no solo en las aulas sino en el propio centro y en el ámbito local.

Varios autores indican que las prácticas de la escuela no son independientes de la comunidad, ya que el proceso de aprendizaje de un o una adolescente se desarrolla en múltiples espacios y con la interacción de diferentes agentes. Como resultado, la participación y el compromiso de la comunidad en la escuela es un factor importante que promueve la mejora de los resultados educativos (Eptstein, 2001). Además, la escuela debe promover la adquisición de habilidades necesarias para una participación activa en la sociedad (Castells et al., 1994).

La integración de las minorías no es algo que haya que hacer en «beneficio» de éstas. Formar parte de la sociedad como miembro de pleno derecho, es, desde luego, un derecho fundamental de toda persona y grupo o colectivo; pero es mucho más que eso, pues constituye una fuente de convivencia pacífica y enriquecimiento mutuo para todos, incluida la sociedad mayoritaria, o lo que es lo mismo generar cohesión social. Si no establecemos una convivencia justa y digna sobre la base del principio de igualdad de trato, difícilmente lograremos una convivencia satisfactoria; si excluimos, marginamos y creamos espacios sociales diferenciados, sólo conseguiremos aumentar la conflictividad social y la imagen del «otro» como enemigo

Además, para superar las limitaciones de la escuela con respecto a la diversidad es necesario intervenir sobre las principales condiciones ambientales que originan los problemas cuyos efectos

se pretende modificar, y para eso es fundamental reducir la distancia entre la escuela y la familia y trabajar contra la exclusión a nivel del microsistema social (Díaz-Aguado, 2004) contando con los recursos a nivel comunitario. Para ello, es necesario:

a. Potenciar la participación de las familias a través de un programa de comunicación fluido y permanente entre las mismas y el equipo docente.

La Educación Intercultural no concibe la participación y responsabilidad en la enseñanza en sentido unidireccional desde la escuela a la familia, sino que se basa en un modelo integrado de responsabilidad compartida, en la que la comunidad educativa la conforman por igual, escuela, familia y municipio o barrio. En consecuencia, no se trata únicamente de implicar a padres y madres en los progresos escolares, sino de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro. Para lograr aumentar la participación no bastará, por tanto, con proponer, únicamente, una participación a nivel de actividades, sino que debemos ir más allá. Esto supone que el logro de la participación debe ser el resultado de una reflexión sobre la importancia y el sentido de esta, debe convertirse en un fin liderado y planificado desde el centro, que responda a objetivos concretos, y debe valorar lo que las familias y comunidad pueden aportar dentro del contexto, como parte de la red de apoyo y colaboración que es responsabilidad de los centros tejer.

Con carácter general y, a partir de la experiencia de centros que trabajan desde un punto de vista inclusivo y participativo, encontramos algunas condiciones y planteamientos que favorecen la participación e implicación de las familias, entre ellas⁶⁴:

1. Punto de partida: las familias pueden decir lo que piensan, lo que necesitan y tienen derecho a participar.
2. La comunidad escolar trata de dar respuesta a las necesidades formativas de sus miembros incluyendo a las familias.
3. El respeto a otros estilos de vida (diversidad en modelos familiares, diferencias culturales, etc.)
4. El profesorado percibe en este contexto que su programa de trabajo debe compartirlo con las familias y con el alumnado.
5. Sentimiento de responsabilidad en toda la comunidad educativa sobre la falta de participación de las familias.
6. Inteligencia cultural, entendiendo por tal, la capacidad para interactuar entre personas con competencias diferentes, prácticas o académicas, para llegar a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo. La introducción de una perspectiva intercultural exige que se valoren los conocimientos que en contextos concretos que tienen las familias (fondos de conocimiento) y que éstas valoren lo que la escuela puede aportar.

b. Potenciar la participación a nivel comunitario, a través de la apertura de la escuela al barrio o municipio.

Sobre la base de la participación como mecanismo necesario para mejorar los resultados de la escuela, y constituir esta como plataforma de impulso de la participación social. En este sentido, INCLUD-ED⁶⁵, el proyecto con mayores recursos económicos y de mayor rango científico en materia de educación escolar dentro de los Programas Marco de la UE, ha señalado líneas de actuación que garantizan más el éxito escolar y la participación comunitaria:

64 Guía de buenas prácticas en las relaciones entre familias inmigrantes y escuela. Departamento de empleo y asuntos sociales del Gobierno Vasco.2010 (Fecha consulta. 20 de diciembre de 2022) Disponible en: https://www.gizartelan.ejgv.euskadi.eus/r45-continm/es/contenidos/informacion/2499/es_2212/adjuntos/Familias%20inmigrantes%20C%20PR3.pdf

65 Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (FP6, 2006-2011) (Fecha consulta. 20 de diciembre de 2022) Disponible en: <https://cordis.europa.eu/project/id/28603>

1. Promover el desarrollo de proyectos educativos y curriculares, basados en la inclusividad, la equidad y la convivencia democrática, compartidos por todo el profesorado, alumnado, familias y comunidad social.
2. Desarrollar una escuela para todos y todas donde el sistema de apoyos, sean estos internos o externos a la escuela, aumente la capacidad de los centros escolares para una respuesta exitosa a la diversidad del alumnado.
3. Promover que las actividades en el aula y en el ámbito extraescolar alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia del alumnado fuera de la escuela.
4. Potenciar la participación en los procesos de enseñanza- aprendizaje movilizando los recursos de la escuela y la comunidad, así como de las oportunidades que ofrecen las Tics, para mantener el aprendizaje activo de todo el alumnado y hacerlo extensible a las familias.

Así mismo, apoyándonos en los trabajos de Camps (2000), Civís y Longás (2015) y podríamos sintetizar algunos elementos que facilitan el logro de una auténtica participación social en educación, dese planteamiento amplio del trabajo en red y la colaboración entre instituciones educativas y sociales:

1. Establecer canales y espacios adecuados para la participación, asegurando una información fluida y un proyecto común.
2. Tejer y fortalecer redes sociales con un liderazgo responsable que garantice una capacidad real de influir e incidir en las estrategias a adoptar.
3. Formación para la participación ciudadana de manera que se desarrollen unas capacidades y habilidades para incidir en la educación y en la gestión pública.
4. Acceso real y control sobre recursos y activos.

Sabemos que el momento actual es muy exigente para la escuela, no solo por los retos que la sociedad del conocimiento y la globalización conllevan, sino también por el incremento de demandas que la familia y la sociedad en su conjunto le transfieren. Ante ello, la escuela está colapsada, adolece de falta de recursos y ve reducida su capacidad para cubrir a plena satisfacción las funciones que la sociedad le encomienda. Por ello resulta lógico la emergencia de proyectos de base comunitaria que, mediante la colaboración entre instituciones, entidades y profesionales, buscan dar respuestas integrales a los problemas educativos compartidos. (Civís y Longás, 2015, p. 2018)

PARA SABER MÁS

Diversidad cultural, minorías étnicas y desigualdades en educación. El profesor de Sociología de la Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA, Mariano Urraco Solanilla entrevista a la profesora María J. G^a Santacruz, doctora en Antropología Social y Cultural, para hablar sobre diversidad cultural y modelos de convivencia, y para abordar la relación que se genera entre colectivos diversos y sistema educativo.

[Diversidad cultural, minorías étnicas y desigualdades en educación - Entrevista - Mariano Urraco - YouTube](#)

4. La educación inclusiva e intercultural en la LOMLOE

La educación, desde los posicionamientos de la LOMLOE, se define como el medio más idóneo para transmitir los conocimientos y los valores democráticos para fomentar una convivencia pacífica y el respeto a las diferencias individuales, evitando la discriminación. Para ello, la reforma pone especial atención en garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de posibles mecanismos de refuerzo tan pronto sea necesario. El principio de inclusión se convierte, en un principio rector, tal y como establecen las recomendaciones de la UE y de las instituciones especializadas. Además, incorpora los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030⁶⁶, aprobada por Naciones Unidas, las políticas económicas y educativas quedan reenfocadas para un Desarrollo Global Sostenible.

De forma concreta, busca compensar la segregación educativa producida hasta el momento, regulando la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y estableciendo criterios específicos para que se cumplan los principios de inclusión, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Para lograr esta mayor equidad y garantizar la igualdad real de oportunidades del sistema se establecen los objetivos y las acciones que se tienen que realizar desde las administraciones educativas con el alumnado, grupos, entornos sociales y territoriales que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural. Y tener con ello, un efecto en los indicadores de exclusión educativa, tanto en el acceso, resultados de aprendizaje, promoción y participación.

Supone un avance hacia la igualdad y no segregación del alumnado, estableciendo medias y acciones para luchar contra la desigualdad: medidas contra la segregación escolar y por una adecuada distribución del alumnado diverso en los centros, medidas contra la desigualdad entre hombres y mujeres e eliminando la segregación por sexo y lucha contra la violencia de género, medidas contra la discriminación del alumnado, medidas contra el acoso y ciberacoso entre el alumnado, medidas de cooperación comunitaria y medioambiental, entre otros. El objetivo es lograr una educación inclusiva, es decir, aumentar las oportunidades educativas y formativas de toda la población, contribuir a la mejora de los resultados educativos del alumnado, y satisfacer una educación de calidad para todos. En secundaria se abordará de modo transversal la educación para la salud, la educación afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres y el respeto y cooperación entre iguales. Los centros deberán incluir y justificar en su proyecto educativo las medidas que van a desarrollar para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad, y la participación activa para hacer realidad la igualdad. Lo importante en este sentido, es que los centros, no solo establezcan acciones, sino que incorporen diagnósticos específicos sobre sus necesidades en estos ámbitos y que identifiquen, así mismo, indicadores de evaluación del impacto y cambios de las acciones y medidas establecidas.

En mi experiencia, he podido comprobar como a pesar del interés de los centros y del personal docente y directivo por abordar acciones en materia de igualdad y no discriminación, se produce una carencia en la formación para poder evaluar el impacto, también para analizar lo que ocurre en sus centros, a través de herramientas de análisis, que den información sobre cómo son las relaciones entre iguales, la presencia de discriminación entre el alumnado y también en el profesorado, la visión de la participación en los centros, la percepción individual y grupal de las discriminaciones existentes, etc.

Así mismo, recoge la necesidad de incorporar, tanto en el currículo como en la evaluación, las competencias clave en el aprendizaje, aplicando las directrices de los organismos internacionales que fomentan el desarrollo de competencias y la aplicación del conocimiento. La intención de esta última reforma educativa es impulsar la innovación en educación proponiendo un modelo de aprendizaje competencial, siguiendo el Marco de Competencias Globales, definido por la OCDE en 2018⁶⁷, (Las Competencias Clave se definen por primera vez la Estrategia de Lisboa de 2000 y se materializa con carácter normativo mediante la Recomendación del Parlamento y el Consejo europeos, de 18 de diciembre de 2006). A través de este modelo, se busca conseguir una relación más directa entre lo que se aprende y cómo se aprende en la educación formal y su aplicación práctica o aprendizaje significativo. Este modelo de aprendizaje competencial se articula a través del desarrollo y priorización de determinadas competencias básicas: ciudadana, personal, social y de aprender a aprender,

66 Agenda 2030. Objetivos para el desarrollo sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. El 25 de septiembre de 2015.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

67 Marco de Competencia Global. Estudio PISA Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible PISA 2018. (Fecha consulta. 20 de diciembre de 2022) Disponible en: [https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:df4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%20202018%20Marco%20Competencia%20Global%20\(Digital\).pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:df4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%20202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf)

conciencia y expresión culturales, comunicación lingüística, plurilingüe, matemática y en ciencia y tecnología y, por último, competencia digital. Ahora bien, es necesario hacer, para que este modelo sea posible -especialmente en la educación secundaria-, cambios significativos en la actual estructura de enseñanza por materias y áreas.

Si, al final de todo el discurso de las competencias, los contenidos continúan enteramente organizados disciplinalmente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias vienen a ser un añadido decorativo que no contribuye a alterar sustantivamente el currículum. (PISA, 2018)⁶⁸.

Plantea un cambio de paradigma, para pasar de una educación basada en la transmisión de conocimientos teóricos, a una educación fundamentada, tal y como identifica la OCDE, que enseñe al alumnado a poder examinar y comprender cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo, recogiendo así los cuatro pilares de la Educación definidos en el Informe Delors en 1996⁶⁹:

Cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

En relación a la Educación para la Ciudadanía, La LOMLOE introduce una nueva materia en Secundaria sobre valores cívicos y éticos, que prestará especial atención a la igualdad entre mujeres y hombres y al valor del respeto a la igualdad. En Bachillerato, se incorpora entre los objetivos de la etapa consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que permita prever, detectar y resolver posibles situaciones de violencia. En el caso del bachillerato, igualmente deberán establecerse alternativas organizativas, metodológicas y las medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Así mismo, se establece en la normativa que las Administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios. Asimismo, incluirán estos contenidos en los programas de formación inicial del profesorado. El Consejo escolar y el Claustro vuelven a ser órganos de participación y por tanto se avanza en la democracia interna.

Además, la educación inclusiva se va reflejando en el desarrollo del texto de la ley e insiste en cada momento en ser tenida en cuenta de modo preferente. También hay que destacar lo establecido en la disposición adicional quinta, en la que se recogen los cauces para el cumplimiento total del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4:

Mejorar los niveles de escolarización accesible y asequible en el primer ciclo de educación infantil y en formación profesional, así como para promover el desarrollo de las competencias, la educación inclusiva, la prevención y reducción del abandono temprano de la educación y la formación, el plurilingüismo, el fortalecimiento de la escuela rural e insular y el desarrollo profesional docente.

Además, la ley se ajusta a las nuevas circunstancias sociales y actualiza los marcos internacionales en los que se sustenta como la Agenda 2030 y la importancia de la Educación para la Ciudadanía mundial y la Educación Intercultural.

En definitiva, se promueve con este cambio de legislación educativa lograr un sistema educativo orientado al desarrollo del potencial y talento de nuestros jóvenes y adolescentes, que haga efectivo el derecho a la educación inclusiva y suyo el principio de reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema. Este cambio, supone una resignificación del trabajo docente y debe permitir recupera su centralidad o protagonis-

68 Bolívar, A. Referentes y discursos internacionales presentes en la LOMLOE. Cuadernos de Pedagogía, N.º 537, Sección Tema del Mes, diciembre 2022, Cuadernos de Pedagogía (Fecha consulta. 20 de diciembre de 2022) Disponible en: [Cuadernos de Pedagogía - Documento \(cuadernosdepedagogia.com\)](https://cuadernosdepedagogia.com)

69 Delors, J. (1996): «Los cuatro pilares de la educación» en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. (Fecha consulta. 20 de diciembre de 2022) Disponible en: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

mo en la educación que para que tenga éxito y pueda hacerse efectivo en la práctica debe ir acompañado de la necesaria formación, mejora de las condiciones de trabajo, mejora de la visión y valoración social, salarios, estímulos e incentivos a la carrera profesional, y también, las vías necesarias para poder evaluar el desempeño docente. Porque no puede haber cambios significativos en los centros educativos y las aulas si no se acompaña del suficiente apoyo técnico, procesos de reflexión, monitoreo, evaluación y retroalimentación por parte de las autoridades educativas, tanto a nivel central del Estado, como de las comunidades autónomas.

5. La educación como servicio público

La realidad, y más si cabe tras la crisis sociosanitaria producida por el Covid-19, deja poca duda sobre la necesidad de unos servicios públicos (y políticas públicas a través de ellos) fortalecidos y de calidad y su impacto en el bienestar de la ciudadanía. Esto es así porque las funciones principales que tienen y dan sentido a los servicios públicos son; en primer lugar, la búsqueda del equilibrio y redistribución de la riqueza entre los distintos grupos sociales y, en segundo lugar, y no menos importante, es la corrección de los fallos provocados por la economía de mercado o neoliberalismo, entre ellos, la tendencia a la concentración de la riqueza o el capital. Todo ello, en un contexto histórico influido por la creciente globalización económica, el incremento de los flujos migratorios, las transacciones de capital y movimientos financieros, entre otros fenómenos actuales.

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social» (Artículo 9.2 Constitución española)

Pero, ¿qué entendemos por Estado de bienestar o estado proveedor y cuál es su relación con los servicios públicos? El Estado de bienestar se ha definido como: «Conjunto de instituciones públicas proveedoras de servicios sociales, dirigidas a mejorar las condiciones de vida y a promocionar la igualdad de oportunidades de la ciudadanía» (Moreno, 2003, p. 3). Ya Thomas Henry Marshall⁷⁰, en 1949, observaba como crucial para la ciudadanía el desarrollo de la protección del Estado a través de políticas públicas sociales, las cuales representan la manifestación tangible de la existencia de una comunidad política democrática, formada por ciudadanos libres y solidarios entre sí. De Val (2002) apuntaba así mismo:

Las razones de la necesidad del sector público en las sociedades de nuestro entorno como las siguientes: el fracaso del mercado cuando se trata de la provisión de servicios o bienes que socialmente son necesarios, las imperfecciones del mercado, el poder del mismo, los retrasos en la respuesta del mercado a las condiciones cambiantes, las externalidades, la cuestión de la confianza allí donde bienes y consumidores son sensibles y vulnerables, la equidad y distribución de los recursos. (De Val, 2002, citado por Martín, 2006, p.25)

El Estado de bienestar y las políticas sociales desarrolladas a través de los servicios públicos, entre ellas la educación, hacen posible el desarrollo social y posibilitan comunidades más cohesionadas. Si bien, como ya hemos visto en el Capítulo 2, no siempre evitan la reproducción de la desigualdad social (segregación educativa y desigualdad en el aprendizaje), sí pueden y deben procurar una mayor nivelación de recursos entre las clases y promover la igualdad de oportunidades, es decir, hacer posible que, al margen de las diferencias de clase, edad, etnia, género, etc., los ciudadanos y ciudadanas tengan los mismos derechos y posibilidades para desarrollar sus potencialidades vitales. Eso es la justicia social. Este principio es fundamental en todos los servicios, y especialmente en la educación pública.

Por tanto, el Estado del bienestar es el conjunto de instituciones estatales públicas, proveedoras de políticas sociales dirigidas a la mejora de las condiciones de vida, a facilitar la integración de clases y grupos sociales, nivelando e igualando -aunque no homogeneizando- sus recursos materiales y oportunidades. La igualdad de derechos ciudadanos, y en especial de aquellos que atañen directamente al bienestar básico de las personas (educación, sanidad, servicios sociales, pensiones...), ha hecho soportables las desigualdades de riqueza generadas por el sistema capitalista, y ha atenuado los conflictos sociales que intrínsecamente conllevan.

⁷⁰ Marshall escribió un ensayo fundamental sobre ciudadanía, titulado *Ciudadanía y clase social*, publicado en 1950. En este ensayo, T. H. Marshall, analiza el desarrollo de la ciudadanía desde tres puntos de vista: desde el desarrollo de los derechos civiles, derechos políticos y derechos sociales.

Otra vez se hace importante conocer y comprender cómo se fue gestando y desarrollando esta protección de los estados hasta nuestros días. El Estado de bienestar se ha ido implantado de acuerdo con las capacidades económicas de los distintos países, pero también, su desarrollo y nivel de cobertura de las necesidades de la ciudadanía ha dependido, en gran medida, de la concepción política de los gobiernos, tendientes a desarrollarlo o a reducirlo en favor de la cobertura de necesidades de la población por la economía de mercado. Es decir, en qué medida se entiende que el Estado debe dar mayor o menor cobertura a las necesidades de sus ciudadanos y ciudadanas; o, por el contrario, considera que debe ser la ciudadanía la que debe proveerse (en mayor o menor grado) a través de la compra de servicios, lo que entonces estará condicionado siempre a la capacidad económica de que dispongan.

El Estado de bienestar es una invención europea, cuya característica institucional más notable es el establecimiento (vía contributiva o fiscal general -impuestos-) de mecanismos obligatorios de solidaridad entre la ciudadanía. A finales de la década de 1920 habían sido introducidos programas de seguros de enfermedad en 22 países europeos.

En el periodo de entreguerras, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) subrayó la importante capacidad de legitimación social de los programas de seguros, como los relativos a la enfermedad, la incapacidad laboral, el desempleo o las pensiones de vejez. El Informe Beveridge, publicado en el Reino Unido en 1941, proclamó el principio de cobertura universal de la seguridad social para toda la ciudadanía y a partir de aquí, a través de diversas políticas públicas, se ha ido ampliando la cobertura a las distintas necesidades que presentaba y que debían ser atendidas –maternidad, discapacidad, carencia de vivienda, educación, salud, inserción laboral, etc.

Las necesidades de la población han ido cambiando con los cambios demográficos, sociales y económicos que experimentaban los países. Un ejemplo de ello, es cómo especialmente, en el último periodo del siglo XX, el progresivo envejecimiento de la población europea (descenso de la natalidad y el incremento de la esperanza de vida con la mejora de las condiciones y de salud) ha hecho necesario el diseño e implementación de políticas públicas destinadas al cuidado y protección de las personas mayores en situación de dependencia. Y también, no solo han ido cambiando las necesidades, sino la demanda de cobertura de estas. Así, la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado, planteó, entre otras, una nueva necesidad, el cuidado de los menores de 0 a 3 años (previa a la edad escolar) esto supuso, y sigue haciéndolo todavía, un traspaso de las labores de cuidado a otras mujeres del entorno familiar o la externalización del cuidado a través de otras mujeres, pero también ha obligado a los estados al desarrollo de políticas y servicios dirigidos a la primera infancia, especialmente a partir de las reivindicaciones del movimiento feminista.

Los cambios en las políticas públicas y en la concepción de los servicios públicos, se han ido produciendo de manera muy rápida. Especialmente, ha cambiado la concepción de estos en la década de los años 2000, aunque en realidad los cambios de planteamiento empezaron a fraguarse en los años 90 a través de la aplicación de principios económicos neoliberales; es decir, convertir los servicios públicos en un negocio creciente, a partir de la fórmula de privatización o semiprivatización de estos. De esta forma, por ejemplo, en el ámbito del trabajo social o servicios sociales se ha transformado drásticamente la intervención. En años 80 y 90, y fruto de otro planteamiento político y económico, el trabajo social desarrollaba una intervención individual, pero también, una intervención grupal y comunitaria, que precisamente tenía por objetivo estimular la participación, cuidado y solidaridad en la ciudadanía, es decir el capital social. También, desde el punto de vista sanitario, el trabajo comunitario buscó trabajar a través de grupos que compartían un mismo problema, el trabajo de prevención a la vez que el de denuncia y demanda de políticas socio-sanitarias de apoyo; por ejemplo, asociacionismo ante enfermedades crónicas, prevención y apoyo de toxicomanías, asociacionismo para la prevención de la salud, etc.

Toda esta manera de entender la responsabilidad y la intervención desde los servicios públicos fue desarrollando un tejido comunitario, donde la autoayuda y solidaridad se desarrolló, pero lo más importante estimuló la participación social y el activismo, especialmente en la administración local, dado que es el ámbito más cercano a la ciudadanía. Esto mismo ocurría en el ámbito de la educación formal y no formal, donde uno de los elementos más importantes era la participación de las familias y de los movimientos vecinales existentes.

Respondiendo a este modelo de intervención o atención, en los ayuntamientos, se promovieron los consejos locales de participación ciudadana (servicios sociales, infancia y juventud, mujer, personas mayores, vivienda...). La presencia de la ciudadanía en los asuntos públicos de su municipio era, en estos años, una condición indispensable para alcanzar la plena gobernabilidad democrática. Se diseñaron como órganos de consulta, encuentro y diseño de las políticas públicas (programas, proyectos y estándares para el cumplimiento de las disposiciones legales) adaptadas a las necesidades de la población. Esto era, parte de la gestión del capital social desde los servicios públicos. Dichos consejos, estaban amparados y regulados por la Constitución Espa-

ñola que encomienda a los poderes públicos a favorecer el ejercicio en plenitud de los derechos y libertades individuales, se contempla la de facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social, siendo la participación en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, un derecho de los ciudadanos otorgado por el artículo 23 y que, en el ámbito local, fue recogido y desarrollado en el Título V de la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local.

En los años 2000, se fue abandonando este planteamiento del capital social, en favor de la economía de mercado. Como ya hemos dicho, de la visión de participación pública de la ciudadanía y la ampliación de cobertura de las necesidades por parte del Estado, se pasó a un planteamiento totalmente contrario, y es la reducción del estado protector y la externalización al mercado o empresas de la responsabilidad y gestión de políticas públicas. La llegada de la crisis, solo hizo reafirmar este planteamiento y a partir de los recortes impuestos y de completar los procesos de externalización, el Estado de bienestar y las políticas públicas se fueron reduciendo. Siendo precisamente los sectores como la sanidad, la educación y los servicios sociales los más afectados por los recortes, bajo una dura política de control del déficit presupuestario.

Se constata, además que el Estado de bienestar en España genera fragmentaciones con respecto a los derechos de ciudadanía, tanto de personas españolas como extranjeras; y cómo la fragmentación del mercado laboral produce desigualdades en el reconocimiento de derechos en función de la clase, el sexo y el origen geográfico, la nacionalidad, etc. De este modo, tanto los servicios universalizados (tales como la educación o la sanidad) como las prestaciones contributivas y la protección asistencial, se han visto seriamente mermadas, incidiendo especialmente en los colectivos más vulnerables.

Es cierto que se han hecho esfuerzos en los últimos años, impulsando en las administraciones públicas españolas acciones formativas que ahondaban en motivos específicos de discriminación como el género o la discapacidad y, en menor medida, el origen racial o étnico. No obstante, no se han desarrollado programas formativos que aborden todas las dimensiones y complejidad de la discriminación desde una perspectiva integral y holística que ha de incluir también la discriminación por orientación e identidad sexual, edad, religión o creencias, entre otros motivos, así como la denominada discriminación múltiple o interseccional. Nuevamente, se han fragmentado los esfuerzos públicos al fragmentar las políticas antidiscriminatorias por colectivos. En los próximos años, y desde una estructura pública más centralizada, como entendemos que es el Ministerio de Inclusión y el Ministerio de Igualdad, es posible que logremos superar esta fragmentación, lo que hará que los diagnósticos y políticas públicas tengan una mayor eficacia.

Por último, paralelamente a estos cambios dirigidos a reducir la protección del Estado y la privatización de los servicios, era necesario generar un discurso que sustentara dichos cambios y redujera o neutralizara las quejas y movilizaciones ciudadanas. El discurso en estos años, y ahora también, ha ido dirigido en primer lugar a naturalizar las diferencias y justificar la desigualdad, con retóricas que tienden a culpabilizar a la persona de su propia situación. El segundo elemento del discurso o propaganda neoliberal utilizado como justificación, ha sido poner el énfasis en la eficacia y ahorro que supondría la gestión privada de las políticas públicas, generando así un prejuicio sobre lo público.

Toda esta realidad de privatización de los servicios, tiene un claro ejemplo en nuestro actual sistema educativo, donde uno de cada cuatro alumnos en España estudia en centros concertados. Estos centros, privados pero subvencionados con fondos públicos, han crecido un 6% en los últimos años, un 2% más que los públicos. No podemos obviar que España es el segundo país de Europa con más centros concertados y privados frente a los públicos. Y como ya vimos, esta doble red es una de las principales causas de la segregación educativa.

PARA SABER MÁS

Gerardo Echeita nos habla de Educación inclusiva. Portal Plena Inclusión.

Gerardo Echeita Sarrionandia, es profesor titular de universidad, en el Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Especialista en políticas sobre educación inclusiva, con una amplia y acreditada experiencia docente, investigadora, y en asesoramiento a centros escolares. Forma parte y coordina el Consorcio para la Educación Inclusiva. (<http://www.consorcio-educacion-inclusiva.es/>).

[Gerardo Echeita nos habla de Educación inclusiva - YouTube](#)

ACTIVIDADES Y SUGERENCIAS

Actividad 1

Contenido

Test de diversidad en las aulas. ¿Conoces el TEST DE BECHDEL? Este test fue elaborado para reflexionar sobre la presencia de mujeres en películas y series televisivas, ahora te proponemos un sencillo test para reflexionar sobre la presencia de la diversidad cultural en los contenidos del currículum y en los libros de texto.

Revisa el libro de texto o material que utilizas en tu asignatura en función de los siguientes ítems que te propongo.

1. **¿Cuántas mujeres y cuántos hombres de diferentes culturas y religiones aparecen en el currículum y en los libros de texto de tu asignatura?**
 - a. Menos del 5% de los contenidos reflejan la diversidad cultural y/o religiosa.
 - b. Entre 10 y el 30% de los contenidos reflejan la diversidad cultural y/o religiosa
 - c. Más del 60% los contenidos reflejan la diversidad cultural y/o religiosa.

2. **La diversidad cultural y religiosa de nuestra sociedad aparecen en el currículum y en los libros de texto de la asignatura de forma que:**
 - a. Los contenidos se abordan de manera muy superficial o folclórica.
 - b. Para exponer elementos negativos o como una comparación negativa contribuyendo a reforzar los estereotipos.
 - c. Se facilita una información completa y se da una versión positiva de la diversidad

3. **¿En qué sección de la unidad a estudiar se refleja la diversidad?**
 - a. Dentro de la narración principal, de manera transversal.
 - b. En una sección aparte (sociedad, cultura...
 - c. No aparece.

4. **¿Se explican las causas de la diferente posición y poder de los grupos y minorías culturales en la sociedad?**
 - a. Sí, en el texto se explican los roles diferenciados y la estructura discriminatoria de la sociedad.
 - b. No se profundiza, pero permite entender las existencias de las discriminaciones.
 - c. No, la posición diferenciada y desigual no se cuestiona.

Actividad 2

Contenido

Lee con atención el texto que te proponemos, forma parte del artículo de El Diario de la Educación titulado *Escuelas contra el racismo* de Albano De Alonso Paz.

<https://eldiariodelaeducacion.com/2021/02/15/escuelas-contra-el-racismo/>

«Algunas soluciones pasan por adoptar un enfoque inclusivo y relacional. Este requiere de la deconstrucción de los currículos: desnudarlos de esa perspectiva colonial y etnocéntrica que afecta al abandono simbólico que sufren estos menores que, aunque pasen a escolarizarse, desde que llegan a los centros (o a la región en la que vivimos) quedan marcados por una forma de subhumanización «del otro» sustentada en una política de fronteras tremendamente dañina.

Pero ese complejo cambio tiene que ser impulsado de abajo a arriba, y nacer de la propia escuela como motor de mejora y eficacia, a través de acciones y proyectos que tiendan a la interseccionalidad y a la normalización de la diversidad, con el objetivo de construir un currículo que, de entrada, sea flexible y ordinario para todos, sin excepción, a través también de un enfoque intercultural.

Se trata de revertir los mecanismos de construcción de la diferencia para implementar programas de educación intercultural que eviten extranjerizar aún más a los alumnos extranjeros, con el fin de hacerlos sentirse partícipes plenos de la construcción identitaria de nuestras escuelas, de nuestras vidas.

Vidas que, como la escuela, siempre se entienden mejor concebidas como experiencias comunes, compartidas y enriquecedoras desde el respeto a la diversidad: germen de esas necesarias escuelas que luchan contra el racismo».

Preguntas para la reflexión

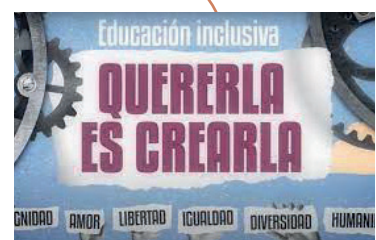
1. ¿Cuál crees que es el papel del profesorado en facilitar la educación intercultural e inclusiva en el aula?
2. ¿Cómo se puede trabajar sobre la cultura de los centros, para poder desde ahí cambiar las metodologías?

Actividad 3

Contenido

El siguiente video, como afirma Francesco Tonucci⁷¹ dice mucho sobre lo que es la Escuela Inclusiva en pocos minutos. Visualiza el siguiente enlace: [Educación Inclusiva. Quererla es crearla - YouTube](#)

Educación Inclusiva. Quererla es crearla. La educación inclusiva constituye uno de los grandes retos que afronta la humanidad hoy, y en particular el sistema educativo español. Hacer que atienda a las necesidades y derechos de toda la infancia sin distinción alguna supone un aporte fundamental para el desarrollo de una sociedad con mayor equidad, más justa y más democrática. No se trata de una cuestión tangencial o anecdótica, sino de un paso fundamental en la sucesión de hechos históricos que hemos venido desarrollando en la conquista de los derechos humanos. La defensa del derecho a la educación para todas las personas sin excepción, sin separarlas desde la infancia, engrandece el valor social y educativo de la escuela. Queremos esa escuela. Y quererla es ponerse manos a la obra para crearla. Más información: <https://creemoseducacioninclusiva.com/>



Preguntas para la reflexión

1. Según tu visión del sistema educativo, ¿cuáles son las principales barreras u obstáculos para avanzar hacia un modelo de educación inclusiva?
2. ¿Por qué crees que cuesta tanto aceptar la diversidad cultural?

⁷¹ Francesco Tonucci (Fano, 1940), es un pensador, psicopedagogo y dibujante italiano. Es autor de numerosos libros sobre el papel de los niños en el ecosistema urbano y de artículos en revistas italianas y extranjeras.

Actividad 4

Contenido

Visualiza el video-conferencia de Xavier Besalú⁷², donde hace mucho tiempo ya nos contaba que entendía y cual eran los retos de la interculturalidad.

[Interculturalidad. Xavier Besalú. - YouTube](#)



Preguntas para la reflexión

1. ¿Qué te ha sugerido y aportado la presentación? Destaca las ideas que más te han llamado la atención.
2. Besalú marca un sentido de diversidad amplio, no solo limitado a la población inmigrante o grupos étnicos, sino en el sentido de las diferentes culturas y pueblos que forman el Estado español. ¿Crees que la tradición homogeneizadora sobre la «cultura española» ha evitado un análisis sobre nuestra propia diversidad?
3. Hace mucho tiempo de estas reflexiones de Besalú, ¿crees que desde entonces hemos avanzado en la visión sobre la diversidad de población?

⁷² Xavier Besalú Costa (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid
<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/articulo/view/26454>

Actividad 5

Contenido

EXPERIMENTO DE JANE ELLIOT. En la década de los 60, Estados Unidos estaba inmerso en una crisis social de carácter racial. Sorprendentemente hoy continúa esta crisis casi sin cambio alguno. La profesora Jane Elliot lleva a cabo un experimento basándose en el **paradigma del grupo mínimo** que sus alumnos nunca olvidarían. La idea era tan simple como compleja, demostrarles a los niños que una diferencia establecida arbitrariamente podía separarlos y enfrentarlos entre sí. Demuestra como niños que antes eran amables cooperativos y amigables se pueden transformar en soberbios, discriminatorios y hostiles al pertenecer al grupo que se considera superior.

Si quieres conocer más sobre este experimento podrás encontrar mucha información en Internet y un artículo que lo analiza es este:

<https://lamenteesmaravillosa.com/grupo-minimo-el-experimento-de-jane-elliott/>

También es muy interesante oír el discurso de Jane Elliot en el siguiente enlace: <https://www.facebook.com/LesArgentines/videos/562695414298548>

A continuación, te ofrecemos el documental «OJOS AZULES, OJOS MARRONES» sobre una experiencia de concienciación llevada a cabo con jóvenes por Jane Elliot. Puedes visualizarlo en el siguiente enlace: [AFROESPAÑOLES Jane Elliot y el experimento Ojos Azules Ojos Marrones - YouTube](#)

Preguntas para la reflexión

Como vemos en el documental es difícil cuestionar los roles sociales; y renunciar a los privilegios. También vemos lo duro que es ser el grupo que diariamente vive la discriminación y cómo llega a integrar la discriminación en su personalidad y por supuesto en su conducta y autoestima.

1. ¿Qué emociones has sentido al ver el documental?
2. ¿Qué aprendizajes observas en las personas de ojos azules? ¿Y en las personas de ojos marrones?
3. ¿Qué crees que es necesario y qué implica pasar de una conducta no racista a una conducta antirracista?
4. ¿Podrías poner algún ejemplo de que sería necesario hacer o cambiar en tu lugar de trabajo desde un posicionamiento antirracista?

Capítulo 4

Reflexión para el cambio educativo.
Aptitudes y destrezas necesarias en el
profesorado y el alumnado para luchar
contra el racismo y la discriminación

Contenido

1. Reflexión para el cambio educativo. Resistencia al cambio.
2. Destrezas básicas que nos ayudarán al cambio educativo y social y a involucrar a nuestro alumnado en ese cambio.

Actividades y sugerencias

COMENZANDO NUESTRA REFLEXIÓN

«Cuando ya no somos capaces de cambiar una situación nos encontramos ante el desafío de cambiarnos a nosotros mismos». *Viktor Frankl*

«Cambiamos sólo cuando decidimos que ese cambio nos ayuda a ser lo que queremos ser». *Margaret Wheatley*

«Dentro de veinte años te arrepentirás más de las cosas que no hiciste que de las que llegaste a hacer. Por lo tanto, ya puedes elevar el ancla. Abandona este puerto. Hinchas las velas con el viento del cambio. Explora. Sueña. Descubre». *Marc Twain*

1. Reflexión para el cambio educativo

El debate sobre cómo debería ser la educación ha existido siempre y está especialmente presente en nuestros días, máxime cuando se siguen dando los indicadores actuales de exclusión educativa como ya hemos visto en el capítulo 2. Por otro lado, nos encontramos en un momento de debate a nivel nacional e internacional sobre cómo debería ser la educación para adaptarse a los profundos cambios que se han producido en nuestra sociedad. Un elemento común a la reflexión sobre la educación en estos momentos se centra en lo que los niños y niñas y jóvenes necesitarán para hacer frente a un futuro que se intuye muy diferente, complejo y cargado de incertidumbre. Ya era así en el periodo de crisis socioeconómica iniciada en el 2008, pero esta incertidumbre se ha multiplicado enormemente como consecuencia de la pandemia por COVID, y la crisis climática.

Desde hace mucho tiempo se habla de cambiar la educación desde distintas perspectivas y a diferentes velocidades: algunos proponen pequeños cambios en el aula o en el centro, otros ir paso a paso, otros hacer una verdadera revolución. Sin embargo, parece que los cambios no llegan, seguimos citando a pensadores y pensadoras como Montessori, Dewey, Piaget o, Freire, que, a comienzos y a lo largo del siglo XX ofrecieron su experiencia y pensamiento para el cambio educativo.

A pesar de la gran cantidad de ideas, nuevas metodologías y recursos o innovaciones, en realidad durante los últimos años se han producido pocos cambios o al menos han sido muy poco significativos. No es una visión pesimista. Es verdad que la mayoría de los docentes intentan dar lo mejor de sí en sus aulas y que algunos están consiguiendo cosas admirables; pero estos últimos, mal que nos pese, siguen siendo minoría, y los indicadores de exclusión educativa y de discriminación están ahí para recordarnos cuál es la realidad. Como consecuencia de esto, las nuevas ideas educativas y los cambios que introduce la reforma de la ley educativa, la formación que se ofrece y realizan muchos docentes, las herramientas didácticas y propuestas metodológicas, etc., se convierten en muchos casos en alternativas vacías puesto que crean condiciones y expectativas irreales para que la comunidad educativa las ponga en práctica. En este sentido, siguiendo a Michael Fullan (2003) El cambio educativo, como en otros ámbitos puede venir bien porque sea impuesto o bien porque tomamos parte voluntariamente de él cuando no estamos o sentimos satisfechos con nuestro trabajo, o con los resultados obtenidos.

La transformación y cambio ya lo han iniciado numerosos docentes y centros educativos, y este deseo y práctica hay que ampliarlo a todos los centros. Quienes han comenzado, lo están haciendo, intentando llevar a sus aulas la aplicación de metodologías basadas en los conocimientos y principios de la neuroeducación, partiendo de la participación activa y responsable del alumnado, en el aprendizaje por proyectos, en el trabajo colaborativo, en el desarrollo emocional, en la apertura hacia apoyos externos y comunitarios, etc. Y la mejor prueba de que la escuela está cambiando es el trabajo diario de miles de docentes que demuestran que otra educación no solo es posible, sino que es una realidad que mejora el aprendizaje de los alumnos al hacerlos participar de su construcción, al motivarlos, al despertar su curiosidad y al empujarlos a que sean ellos los que se enfrenten a retos donde tengan que elaborar cosas, resolver problemas que tengan incidencia en el mundo real y no se queden solo en el plano de la teoría.

Los cambios no se producen por sí solos, tampoco se producen como consecuencia directa de los cambios normativos, sino por el deseo individual y compartido de los miembros de la comunidad educativa, y dentro ellos, el profesorado tiene un protagonismo esencial como no podía ser de otra forma. Nuestra premisa es que en definitiva los cambios serán obra de los docentes y directores. De nadie más depende lograrlos. Pero esto no libera a otros de su responsabilidad (...) los administradores del sistema, los políticos, los miembros de la comunidad y otros. «Estamos firmemente convencidos de que, si la responsabilidad inicial de la acción se atribuye a los docentes y directores, se puede ejercer una mayor presión, más eficaz, para actuar sobre el sistema en su conjunto» (Fullan y Hargreaves, 2000, p. 12).

La educación está cambiando y ahora eres tú quien debe decidir qué actitud tomar ante esta situación: ¿me subo al carro y me adapto porque mejora mi labor docente o me lamento e instalo en la queja porque estos cambios me obligan a salir de mi zona de confort? Para cambiar hay que entender primero qué es cambiar, ya que este término significa que voy a modificar mi forma común y tradicional de actuar profesionalmente. Todo cambio requiere modificar nuestra conducta, nuestro comportamiento y supondrá revisar nuestras creencias y seguridades y hacer una revisión franca de nuestro quehacer como profesionales y los resultados que nuestra intervención produce en los otros, en este caso, nuestro alumnado. Así para provocar nuestro propio cambio y el del entorno próximo en el aula y centro, tienen que darse varios procesos:

1. Convencernos a nosotros mismos de la necesidad del cambio y vencer la resistencia natural a los cambios

Es fundamental tomar conciencia de una realidad, la del sistema educativo actual, con unos indicadores claros de exclusión educativa que afectan a determinados colectivos como expresión de un racismo y discriminación institucional; es lo que hemos tratado de trabajar en los capítulos anteriores. Así como tomar conciencia de las causas y procesos que operan en esa realidad, incluso cuáles son las prácticas discursivas que se producen para perpetuar y justificar dichos indicadores de discriminación y exclusión, como hechos naturales y normalizados que tienen que existir. También, revisar nuestras propias creencias y como han sido influenciadas por una socialización determinada, y cómo seguimos siendo a diario influenciados por un discurso que tiende a justificar, cuando no negar la discriminación y la desigualdad. Tenemos que aprender a mirar para poder actuar, porque esto nos construye el significado fundamental del cambio, es decir nos da el por qué y el para qué. «La crisis y el estancamiento preparan el terreno para el cambio. Este tipo de cambio se basa en el desaprender y en liberarse de aquellas mentalidades, relaciones, identidades, instituciones formales y no formales, etc. que obstaculizan la probabilidad de cristalización de nuevas realidades más justas y equitativas en términos políticos, sociales y económicos» (Retolaza, 2010, p. 5)

También la resistencia al cambio, puede venir por considerar que la demanda de cambios normativos y en la ciudadanía suponen una infravaloración de del trabajo realizado y profesionalidad del profesorado. En este caso, un ejercicio positivo es entender que los sistemas educativos se materializan como organizaciones dinámicas y por tanto cambiantes, cuya misión es dar respuesta a las necesidades de formación de la población. Y estas necesidades han cambiado en pocos años como nunca había ocurrido como consecuencia de las profundas transformaciones sociales. Es decir, la educación debe cambiar porque el mundo ha cambiado. Por ello se hace necesario una reeducación, una reflexión individual pero también colectiva sobre cómo nos situamos cada uno de nosotros, como personas y como profesionales ante ese reto. Algunos pasos nos pueden servir para preguntarnos y analizar nuestros pensamientos (estereotipos y prejuicios) y nuestros comportamientos, y dentro de ellos nuestra práctica profesional.

2. Empezar a actuar y mantener el cambio

Para ello hay que empezar diciendo que el cambio en la práctica implica una percepción, un sentimiento y un pensamiento, es decir, debe estar inmerso en nuestra conciencia y debe observarse como una necesidad o valor para adaptarse al entorno. Es mirar la realidad con ojos críticos, reconociendo las discriminaciones y disfunciones estructurales del sistema educativo, y también mirar con ojos futuristas y utópicos, todo es posible (Retolaza, 2010). Es tomar conciencia, es ver los errores cometidos y sus consecuencias en las personas (en el alumnado) y también en nosotros/as mismos como docentes (frustración, pérdida de motivación, síndrome de burnout, etc.) para buscar cómo hacerlo de otra forma, pues solo esto nos hará encontrar satisfacción y valorar y ver los cambios que se producen con nuestros propios cambios. Percibir los efectos que tiene en mí, en el alumnado, en el entorno, en los demás...

No se trata de heroísmo o lanzarnos sin saber dónde ir, sino de impulsar nuestro coraje, un coraje calculado sobre las oportunidades y espacios en que podemos poner en marcha el cambio. Donde nos arriesguemos a poner en marcha y analizar sus efectos, surgirán nuevos comportamientos y nuevas formas de hacer y ver en el aula, con nuestro alumnado, en los equipos o claustro, con las familias, etc. Estos cambios en la acción, debemos evaluar para poder comprobar si transforman y nos llevan hacia donde habíamos planificado ir. No hay cambios significativos en las escuelas si las acciones de formación en servicio no se acompañan de apoyo técnico, asesoría en terreno, procesos de reflexión, monitoreo, evaluación y retroalimentación.⁷³

En esta fase es importante evaluar y asumir nuestro propio refuerzo personal y el refuerzo y motivación del resto de personas comprometidas en el proceso de cambio, compañeros/as, alumnado, familias. Es la puesta en marcha, con objetivos e indicadores de resultado la que nos ayudará a mantener el cambio. También ser capaces de valorar los objetivos conseguidos e involucrar y motivar para trabajar en equipo (Fullan y Hargreaves, 2000). El establecimiento de objetivos e indicadores de cambio permiten conocer si se alcanza o no el éxito. Es importante determinar en qué nivel buscamos como personas y profesionales generar y mantener los cambios. Siguiendo a Retolaza, (2010) identificamos tres niveles de cambio educativo:

73 Revista proyecto regional de educación para américa latina y el caribe PRELAC N.º 1/Julio de 2005 Protagonismo docente en el cambio educativo. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (Fecha consulta. 20 de diciembre de 2022) Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>

1. Nivel operativo donde se cambian las acciones o eventos.
2. Nivel epistemológico. Se cambia el patrón, o conjunto de estrategias y pautas de actuación por parte de docentes y equipos para la resolución de las dificultades observadas. Un patrón no es un simple «solucionario», porque está incompleto si no se explica el problema y el adecuado contexto para el que dicha solución se adoptado como eficaz.
3. Nivel ontológico donde podremos cambiar las estructuras.

El autor propone que, actuando sobre el segundo nivel, es decir sobre los patrones se provoquen cambios, se estará actuando y generando cambios en el primer nivel (acciones) y tercer nivel, las estructuras. Si se consideran sus dimensiones se logra un análisis integral estratégico. Se sugiere que lo ideal es incluir distintos tipos de iniciativas para que se puedan coordinar diversos esfuerzos, incluso los llevados a cabo por otras personas.

Por último, para mantener el cambio es necesario implicar todas las esferas del ser humano, es decir los aspectos **FÍSICO, MENTAL, EMOCIONAL y ESPIRITUAL**. Normalmente tenemos la tendencia a preocuparnos solo de uno de esos aspectos, pues hay una necesidad exacerbada de cuidar el físico, o también, el plano mental o intelectual, para lo que buscaremos más información/formación; pero casi siempre nos olvidamos de la parte emocional y espiritual porque no se nos ha enseñado a valorarla y a cuidarla. Pero somos seres integrales y no podemos separar nuestras partes, los componentes de nuestro cuerpo y espíritu, es decir, somos un todo, y cuando tomemos conciencia de esto, encontraremos el equilibrio y será más fácil vencer la resistencia al cambio. Significa cuidarnos y cuidar. Comprender el esfuerzo y los efectos que en nosotros y los demás conlleva la incertidumbre y la inseguridad que supone el cambio.

2. Destrezas básicas que nos ayudarán al cambio educativo y social y a involucrar a nuestro alumnado en ese cambio

En mi opinión, los posibles cambios en la educación hacia un sistema verdaderamente inclusivo solo serán posibles si comenzamos por ayudar a los docentes a experimentar ese cambio en sí mismos. Sin ello, todo lo que se diga sobre cambiar la educación seguirá siendo una simple receta. Se trata de facilitar procesos de reflexión personal, sobre nuestras creencias y procesos, y sobre los efectos que genera nuestra práctica profesional. A partir de aquí debemos compartir procesos de aprendizaje dirigidos no solo al SABER (Destrezas y habilidades mentales e intelectuales) sino también al SENTIR (destrezas y habilidades emocionales). Para ello vamos a reflexionar sobre algunos aspectos de ambas esferas y lo que nos aportan algunos autores sobre su desarrollo, al tiempo que lo aplicamos en nuestra esfera más directa de intervención con el alumnado en el aula y en nosotros y nosotras mismas.

Todas las habilidades que vamos a tratar tienen que ver con la llamada inteligencia emocional. Las definiciones tradicionales de inteligencia hacen hincapié en los aspectos cognitivos, tales como la memoria y la capacidad para entender y aprender, sin embargo, Thorndike, en 1920, utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. Tiempo después, en 1940, Wechsler describió la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente y sostuvo, además, que los test de inteligencia no serían completos hasta que no se pudieran describir adecuadamente estos factores. Desafortunadamente, el trabajo de estos autores pasó desapercibido durante mucho tiempo hasta que, en 1983, Gardner, en su libro *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, introdujo la idea de que los indicadores de inteligencia, como el cociente intelectual, no explican plenamente la capacidad cognitiva, porque no tenían en cuenta ni la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas), ni la inteligencia intrapersonal (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios).

Aunque la investigación sobre la inteligencia emocional siguió en los años siguientes, no es hasta 1995 con el célebre libro de Goleman, *Inteligencia emocional*, cuando se popularizó el término. Según el autor, las características de la llamada inteligencia emocional son: «la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás». Es decir, la inteligencia emocional nos va a facilitar o permitir:

1. Tomar conciencia y comprender nuestras emociones.
2. Comprender las emociones y sentimientos de los demás.
3. Tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en la vida.
4. Acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo.
5. Adoptar una actitud empática y social que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal.
6. Participar, deliberar y convivir con todos desde un ambiente de paz.

Los contenidos y las metodologías que se utilizan en la educación del alumnado adolescente deben ajustarse al desarrollo psicosocial de este periodo del desarrollo evolutivo. Como vimos en el Capítulo 1, nuestro alumnado adolescente se encuentra en el proceso de definición de su identidad o identidades, está en un proceso de cambio respecto a su capacidad para pensar con el desarrollo del pensamiento abstracto y está desarrollando su sentido de pertenencia a la sociedad y por ello, definiendo su proyecto vital y social con el que sentirse realizados o realizadas a lo largo de su vida; aunque cambiarán con el tiempo, porque como también vimos las experiencias, roles, hechos y emociones nos van definiendo.

A continuación, analizamos qué habilidades van a ayudar a nuestro alumnado y también a nosotros y a nosotras mismas como docentes al cambio educativo necesario para vivir en un mundo cambiante y para lograr una educación y por ende, una sociedad verdaderamente inclusiva, donde el principio de igualdad de trato y oportunidades sea real y efectivo.

Ayudar a desarrollar el pensamiento crítico

Es completamente posible, y desafortunadamente algo casi natural, vivir una vida irreflexiva, vivir de manera más o menos automática, vivir de manera acrítica. Es posible vivir sin darse cuenta de la persona en la que uno se está convirtiendo, sin desarrollar o trabajar sobre las habilidades, destrezas y predisposiciones de las que se es capaz. Pensar críticamente es una manera de vivir y de aprender que fortalece a la persona.

Pese a que pensar críticamente es base de todo proceso de aprendizaje real, el valor del pensamiento crítico en nuestra sociedad es un valor negativo, generalmente. ¿Qué pensamos de una persona cuando se dice de ella que es «muy crítica»? ¿la ensalzamos o la devaluamos por ello? Esta visión negativa impide toda posibilidad real de razonamiento y consenso, haciendo inviable el necesario diálogo social, llegando a producir efectos globales contrarios: un pensamiento pobre, no crítico y por tanto, difuso y lo peor, único.

El riesgo es no ser siempre conscientes de nuestro pensamiento y menos aún, de nuestro propio proceso de pensar. Supondrá emitir juicios o tomar decisiones sin sopesar si nos faltan datos e información, dejarnos llevar por prejuicios y creencias previas, o basar nuestro pensamiento en fundamentos erróneos ajenos a la evidencia de los hechos, a la reflexión de las opciones posibles y al argumentario del propio razonamiento. Es decir, todo lo que está presente en los prejuicios y conductas racistas, xenófobas, machistas, homófonas, etc., que son la base del discurso y conductas de odio.

Para estimular el pensamiento crítico en el alumnado adolescente,, se necesita un profesorado comprometido con el deseo y las herramientas para hacer pensar a los chicos y chicas, lo que implica que les demos libertad para cometer errores, para tratar nuevos asuntos, enfoques o explicaciones de un fenómeno, porque sólo teniendo libertad para reestructurar ideas y para analizar experiencias alternativas, aprenderán a explorar los diversos contextos y a determinar por ellos mismos el significado de las informaciones nuevas.

¿Cómo podemos enseñar a pensar de forma crítica?

Uno de los autores que enfatiza en la necesidad de reflexionar sobre el proceso de pensamiento, es Dewey (1933). Él señalaba que nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar, pero sí puede decirle que hay unas maneras de pensar mejores que otras. Una de ellas es pensar de manera reflexiva, es decir, dándole vueltas al proceso mentalmente, considerándolo serio y consecutivamente hasta llegar a una conclusión sobre el mismo. El pensamiento reflexivo involucra, por un lado, una duda, perplejidad, dificultad mental que origina el pensamiento y por el otro, la búsqueda y constatación de un material-información que resuelva la duda y disipe la perplejidad o incertidumbre.

Esta última palabra, la incertidumbre y más concretamente, las dificultades que experimentamos a la hora de enfrentarla en nuestra vida son, para muchos autores, otra de las causas que paraliza a las personas en este momento histórico. Así, aunque las generaciones actuales no se han enfrentado al grado de incertidumbre de las anteriores (expuestas a la guerra y la posguerra), desde luego se está enfrentando a situaciones difíciles que no sabemos cómo se resolverán y qué efectos van a causar. Sabemos que la crisis económica, seguida de una pandemia que nos mantuvo aislados en nuestros domicilios durante meses han tenido un profundo efectos sobre los jóvenes. Además, parece que presentamos más dificultades y más necesidad de control de nuestras vidas que necesitaron los abuelos, probablemente se deba a que fuimos educados y así lo hemos hecho con nuestros hijos e hijas, en la necesidad de seguridad y control, (si estudias conseguirás un buen empleo, si te esfuerzas te sentirás satisfecho y feliz, lograr un empleo y hacer bien tu trabajo significa poder conservarlo durante toda la vida, etc.). Pero no nos olvidemos como adultos, que esta generación de adolescentes y jóvenes es la primera que se enfrenta a los riesgos y consecuencias del cambio climático. También, recordemos el incremento de problemas como el racismo, el sexismo, la homofobia, como consecuencia del esfuerzo de grupos e ideologías que contravienen los principios democráticos.

Varias tipologías de habilidades cognitivas asociadas al pensamiento crítico han sido propuestas en estos últimos años, y aunque la lista de dichas habilidades varía de un autor a otro, sin embargo, puede apreciarse que ciertas habilidades se abordan constantemente. El análisis de las diferentes tipologías nos permite agrupar las habilidades más a menudo citadas en tres grandes categorías:

1. **Habilidades vinculadas a la capacidad de clarificar las informaciones.** Hacer preguntas, concebir y juzgar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema, de una situación o de una tarea, identificar y aclarar los problemas importantes.
2. **Habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones.** Juzgar la credibilidad de una fuente de información, juzgar la credibilidad de una información, identificar los presupuestos implícitos, juzgar la validez lógica de una argumentación.
3. **Habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar las informaciones.** Formular hipótesis, obtener conclusiones apropiadas, realizar generalizaciones, generar y reformular de manera personal una argumentación, un problema, una situación o una tarea.

Por la complejidad que suponen todos estos procesos, desarrollar el pensamiento crítico en el aula o ambiente de aprendizaje, requiere de una acción sostenida y sustentada de parte del profesorado de manera permanente, utilizando estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles e interactivos y recursos educativos. El pensamiento crítico en educación es heredero de la llamada Escuela Activa o Nueva que tiene entre sus promotores a John Dewey, quien mantenía que el alumno es un sujeto activo, y que es tarea del docente y también de las familias, generar entornos estimulantes para desarrollar y orientar esta capacidad de actuar. También entendía que el conocimiento no puede ser impuesto desde fuera o transmitido en forma repetitiva, dado que en esa imposición hace que el alumnado pierda la posibilidad de comprender los procesos que permitieron la construcción de ese conocimiento. Dicho autor apunta las siguientes estrategias y acciones en el proceso educativo:

1. Transferir la responsabilidad sobre el aprendizaje del docente al alumnado. No enseñamos nosotros o nosotras, aprenden ellos y ellas. Solo somos modelos, facilitadores y entrenadores del proceso.
2. Hacer preguntas en clase para estimular la curiosidad. Ser modelo, utilizando el método socrático para hacer preguntas y para reflexionar.
3. Introducir alguna pregunta guía para orientar el proceso de observación o las cuestiones clave.
4. Estimular el conocimiento previo, invitando a recoger datos e Introducir principios del pensamiento crítico, invitando y motivando a proponer hipótesis para luego comprobarlas.
5. Facilitar la participación de todos y todas, no solo de los voluntarios, o los que siempre aportan.
6. Fomentar la escucha atenta y la escucha activa, por parte de nosotros y entre los compañeros y compañeras. Hablamos menos para que el alumnado hable más y damos posibilidad y fomentamos los debates respetuosos (normas) y argumentados.
7. Elaborar mapas conceptuales que ordenen los elementos tratados con claridad y lógica, recopilamos las ideas surgidas, los procesos de participación y reflexión, ideas que nos han llevado a otras ideas, puntos en común y puntos en desacuerdo, etc.

Por su parte, el Informe Delphi, 1990 expone que pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, regulada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable. Conlleva hacer un proceso de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación y para ello recomienda:

1. Propiciar un ambiente de participación democrática de los alumnos y alumnas en la escuela, favoreciendo el dialogo de los problemas de convivencia y, en la medida de lo posible, la toma de decisiones grupal de aspectos relacionados con la convivencia escolar.
2. Favorecer el razonamiento lógico a través de los propios contenidos de las materias, intentando plantear ejercicios de reflexión en vez de memorización.
3. Dar espacios de autorreflexión y autocrítica, generando preguntas sobre cómo se han sentido al hacer un ejercicio o ante un conflicto en el medio escolar, qué podrían haber hecho mejor, qué dificultades han tenido o que facilidades, etc.
4. Hacer ejercicios donde el alumno y la alumna deba adoptar diferentes roles, como por ejemplo que den un día ellos y ellas parte de la clase. Esto les permitirá ponerse en el lugar del otro, racional y emocionalmente, dotándoles de una información necesaria para poder elaborar un juicio moral.
5. Plantear dilemas morales hipotéticos o traer al aula problemas morales reales, donde de forma individual y grupal los alumnos y alumnas tengan que contestar a diferentes preguntas que les obligue a razonar y donde puedan escuchar los razonamientos de los y las demás.
6. Hacer ejercicios que favorezcan la sensibilización sobre los procesos de exclusión y de los discursos del odio que se dan en las redes y el contexto escolar, favoreciendo reflexiones críticas y empáticas.

Ayudar a desarrollar y fortalecer la autoestima

La Sociedad Española de Pediatría de Atención Primaria señala que la autoestima *se forma con los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que has ido teniendo sobre tu imagen durante toda tu vida*. Pueden ser positivos, alta autoestima, o al revés, una incómoda sensación de no ser lo que deseas, de no valer o estar a la altura, baja autoestima. Esta valoración influirá en cada una de las situaciones que se desarrollen en la vida de la persona y por supuesto, en sus conductas o comportamientos. En la formación de la autoestima influyen diferentes factores, como los personales (habilidades físicas o imagen corporal, entre otros), personas importantes (padres, hermanos, amigos, profesores, etc.) y el entorno social (pertenencia a un grupo más o menos valorado socialmente).

En el caso de los adolescentes, la autoestima además de estar muy condicionada por la aceptación de sus iguales (amistades), también va a estar muy influenciada por los cambios físicos y psíquicos como ya hemos visto en el Capítulo 1. En esta etapa influyen dos factores: cómo es visto y tratado por los demás y cómo se percibe a sí mismo. Además, también hay diferencias si estamos ante una chica o un chico. Las mujeres, por la socialización de género, suelen vincular más la valoración de sí mismas a la imagen física que perciben más valorada en la cultura; en dar mucha importancia a los vínculos y, en general, en ser valoradas por compañeros hombres. Por el contrario, los varones, por esa misma socialización diferenciada de género, vinculan más la valoración de sí mismos a mostrarse fuertes, al éxito social y en alcanzar sus propios deseos. Esto no quiere decir que si se tiene una buena autoestima no se realicen conductas antisociales, sino que para los y las adolescentes con baja autoestima estos comportamientos suponen una recompensa mucho mayor, y por lo tanto es más fácil que las lleven a cabo, y las repitan.

¿Cómo ayudar a adolescentes con baja autoestima? (Glover, M., 2018)

Las familias y profesorado, incluso sin saberlo, contribuimos a diario en el desarrollo de la autoestima por medio de palabras y acciones. Es importante tomar consciencia sobre qué es lo que estamos inculcando día a día a los y las adolescentes para reconocer si es verdaderamente algo positivo y en caso de que no lo sea, cambiarlo.

1. Utilizar el elogio y las caricias positivas. Es importante halagar a los y las adolescentes por los logros que vayan teniendo por muy pequeños que sean. Sin embargo, no sólo se les debe elogiar por sus logros, sino también por su esfuerzo y dedicación ya que en muchas ocasiones este no se les reco-

noce. Es necesario transmitirles la importancia de intentarlo y de luchar por sus objetivos, explicarles que no es malo fracasar sino todo lo contrario, pues desde el fracaso se construye conocimiento, al intentarlo de nuevo, al tiempo que estamos potenciando nuestra voluntad.

2. Hay que evitar enfocarse en lo negativo cuando no logre los resultados que desea, se debe de enseñar a mirar siempre el aprendizaje de cada equivocación para luego hacerlo mejor, a través del esfuerzo. Todo esto va a ayudar a que el adolescente se sienta aceptado y valorado, lo cual contribuirá para que se acepte y valore mejor así mismo.
3. Es necesario tomar en cuenta que los elogios no deben ser exagerados y tienen que ser sinceros porque si no serán contraproducentes, sobre todo en personas con baja autoestima. Para ello, hay que ser acertado en los momentos en los que se le van a dar y que sean realistas.
4. Establecer reglas y límites claros, evitando la ambivalencia. Es necesario saber que el establecer reglas y límites es esencial para un buen desarrollo de su autoestima. Cuando existen reglas y límites claros que saben que se deben de respetar y cumplir, aprenden a desarrollar el sentido de la responsabilidad asumiendo las consecuencias de sus actos cuando no las cumplen.
5. Hacer críticas constructivas. Muchas veces se comete el error de criticar a los adolescentes de manera poco constructiva pensando que eso va a provocar que después lo haga mejor. Cuando se le hace una crítica negativa a un adolescente, sobre todo si tiene baja autoestima, únicamente se consigue aumentar más su problema.
6. Promover que haga lo que le apasiona. El promover este tipo de actividades es fundamental para saber cómo ayudar a un adolescente con baja autoestima. Cuando el adolescente se siente apoyado y aceptado, notando que sus gustos e intereses son también importantes para el profesorado, se sentirá más capaz y con una mayor confianza en sí mismo. A partir de su experiencia en aquello que le apasiona, podemos construir similitudes hacia aquello que menos le gusta o que más inseguridad le produce. Por ejemplo, recuerdo un muchacho en un centro educativo de Talavera, cuya pasión era jugar al fútbol. Cuando le pedí que nos explicara a todos cómo pensaba lograr su sueño de jugar en un gran equipo profesional, nos fue contando qué hacía diariamente para intentar lograrlo y fue describiendo cómo lo hacía: marcarse una meta y pequeños objetivos a más corto plazo, renunciar a cosas que le gustaban pero que le perjudicaban (no consumir alcohol o tabaco), entrenar diariamente 2 horas, alimentarse bien y descansar lo suficiente, imaginarse a sí mismo jugando en su equipo favorito, esforzarse cada día, entre otros. Este ejercicio nos sirvió como ejemplo para marcar el mismo procedimiento en el estudio. Facilitar que un o una adolescente que lleve a cabo las actividades que tanto le gustan, le ayudará a desarrollar nuevas habilidades, mejorará su autoaceptación, aumentará su creatividad, así como también sus posibilidades de tener éxito haciendo lo que le apasiona y de desarrollar su propia identidad, por lo que logrará aumentar su autoestima
7. Educar y reflexionar sobre cómo se crean los pensamientos negativos sobre nosotros mismos y los demás y cómo desmontarlos de manera consciente.

Ayudar a desarrollar la empatía y la capacidad para ponerse en el lugar de los demás

La empatía se da en todas las personas en mayor o menor grado y es un elemento clave de la inteligencia emocional. No se trata de un don especial con el que nacemos, sino de una cualidad que debemos desarrollar y potenciar a lo largo de la vida y, más aún en las primeras etapas. La aprendemos e interiorizamos en la relación con las demás personas (por imitación) y a través de la educación (cognición).

Ser empáticos/as significa ser capaces de «leer» emocionalmente a las personas que nos rodean, comprender lo que sienten y qué emociones están experimentando, y en función de esto lo que necesitan. Es nuestra conciencia o radar social, pues a través de ella se pueden apreciar los sentimientos y necesidades de los demás, dando pie a la calidez emocional, el compromiso, el afecto, la sensibilidad y el cuidado. Esto facilita la comprensión mutua y fomenta una comunicación más respetuosa y asertiva. No significa asumir el rol del otro, sino comprender cómo piensa, qué siente y por qué actúa de una determinada manera.

La empatía no tiene nada que ver con la capacidad intelectual, pero sí tiene mucho que ver con la formación humanista, en tanto que tiene como cometido el trabajo con seres humanos en edades muy tempranas, cuyo difícil objetivo es prepararlos para ser personas de éxito no solo como simples productores sino como

ciudadanos y ciudadanas, en este momento, de un mundo interconectado y global. Para los adolescentes, ser capaz de desarrollar la empatía es un paso crucial en su desarrollo porque mejora las habilidades sociales y su capacidad para cuidar de los demás. Algunos estudios han mostrado que la falta de empatía es un posible factor de riesgo para el desarrollo de conductas antisociales como el acoso. Cuando la persona que produce ese tipo de conductas no es capaz de reconocer, ni identificar la situación en la que se encuentra la víctima y no siente ni culpa ni se compadece, no tendrá ninguna razón para cambiar y continuará realizando ese tipo de conductas. De ahí la importancia de potenciar esta habilidad.

Los efectos positivos que conlleva la mejora de la capacidad para empatizar con los demás, tanto a nivel de aprendizaje como de convivencia, son:

1. Desarrolla notablemente la sensibilidad social. La persona se hace cada vez más consciente del entorno social que le rodea.
2. Existe una fuerte relación entre el aprendizaje socio-emocional y el desarrollo cognitivo, por tanto, es una herramienta fundamental para luchar contra el fracaso educativo y el abandono temprano de la educación.
3. El alumno se capacita para incorporar valores de índole proactiva, como la generosidad, el altruismo o la tolerancia, desencadenando toda la gama de comportamientos acordes con los referidos valores.

¿Y cómo podemos desarrollar la capacidad empática en los y las adolescentes?

Como docentes debemos conocer los mecanismos que rigen el desarrollo de la capacidad empática, para asumirlos y ponerlos en práctica, siendo a la vez modelo para el nuestro alumnado. ¿Y cómo lo hacemos?

1. **Desarrollando un apego seguro con el alumnado adolescente.** Cuando las necesidades emocionales de un niño o adolescente son abordadas y satisfechas, son más propensos a mostrar empatía y ayudar a otros que están en peligro. Es importante que les mostremos que pueden contar con nosotros cuando necesite apoyo emocional y físico. La investigación social muestra que los adolescentes que tienen adultos que los ayudan a sobrellevar las emociones negativas de una forma compasiva y orientada a la solución de problemas tienen más probabilidades de mostrar preocupación por sus iguales.
2. **Ayudando a entender y etiquetar los propios sentimientos.** Es muy importante hablar sobre sus emociones y ayudar a comprender cómo los sentimientos, los deseos y las emociones pueden influir en el comportamiento. Por ejemplo, cuando nos comunicamos podemos hacerlo desde nuestros propios sentimientos, así les estaremos proporcionando un lenguaje apropiado para expresar las emociones. Además, podemos utilizar la escucha reflexiva para ayudarle a etiquetar los sentimientos de los demás haciéndole preguntas como: «¿Pareces un poco enfadado hoy? ¿ha pasado algo?» Esto le ayudará a reconocer las emociones y los sentimientos que generan y cómo estos condicionan nuestra manera de estar y actuar.
3. **Modelando el comportamiento empático.** Como docentes debemos aprovechar las oportunidades cotidianas para indicar situaciones en las que la empatía es necesaria. Por ejemplo, viendo una película o una serie de televisión podemos ver escenas en las que hay conductas de acoso o discurso de odio. Podemos emplear estas situaciones para plantearle cómo se puede sentir la víctima o las víctimas. Al hacer esto, estamos llevando las cosas un paso más allá porque no solo estamos etiquetando sentimientos, también estamos ayudando a reconocer oportunidades en las que nos podemos preocupar por las necesidades emocionales de otras personas, intercambiando ideas sobre diferentes maneras de ayudar.
4. **Ayudarle a ponerse en los zapatos del otro.** Cuando los y las adolescentes identifican o sienten que otra persona es similar a ellos, es más probable que sientan empatía por esa persona. Por eso, una forma de enseñarles a desarrollar sus habilidades empáticas sería ayudarles a descubrir lo que tienen en común con otras personas. Además, esto es muy importante en una sociedad como la de hoy en día donde las nuevas tecnologías plantean debates sobre la línea que distancia lo real de lo imaginario y rara vez hay consecuencias directas para determinadas acciones. Cuanto más podamos humanizar la angustia de la víctima, mayor empatía desarrollará.

5. **Aprendiendo a observar y mostrando interés por cómo se sienten.** Es importante desarrollar nuestra capacidad de observación y conocimiento de nuestro alumnado: para entender hay que conocer. Desarrollar actividades en el aula, que nos permitan conocer las aficiones, las expectativas, nos ayudará a conocer y facilitar el conocimiento, además siempre podremos disponer de información útil, en mayor o menor grado, que podremos utilizar a nuestro favor. Además de la información más general, tenemos la oportunidad de poner en valor, nuestra propia capacidad para observar, no solo comportamientos sino también las emociones: sus caras, sus posturas, su forma de llegar al aula, la relación con los compañeros y compañeras dentro y fuera del aula...
6. **Cuidando nuestro lenguaje corporal.** La mirada, la voz, la postura... La comunicación no verbal dice más de nosotros o nosotras de lo que pensamos. Al igual que no adoptamos la misma postura en una entrevista de trabajo que en el bar con los amigos, en la relación con nuestro alumnado debemos plantearnos qué imagen queremos proyectar. Por ello, si queremos ser cercanos debemos eliminar la barrera física invisible, pero muy real, que se produce entre el alumno y el educador en clase. Eso no significa marcar los límites o ejercer la autoridad. Por ejemplo, las clases convencionales están organizadas en filas de asientos orientadas hacia el profesor, el cual adquiere el protagonismo total. Lo único que se consigue con dicha distribución es recordar al alumno su papel pasivo en el proceso educativo. La distribución en círculos o en grupos de trabajo nos ayudará a hacer ver que todos y todas tienen la misma importancia.
7. **Promoviendo el contacto físico puesto que relaja y acerca a las personas.** Por ejemplo, al pasar por el lado de un alumno podemos tocarle el hombro. Además, esta técnica es muy útil para controlar a aquellos alumnos más habladores, sin necesidad de llamarles la atención en público.
8. **Fomentando un ambiente de respeto y cordialidad.** Para ello, es importante dar siempre ejemplo de amabilidad y buen trato con todos, independientemente del grado de simpatía que se pueda tener hacia algunos alumnos o alumnas. En definitiva, se trata de propiciar, contribuir y animar a crear un ambiente de alegría, cordialidad, y acogida para todos y todas los que entran al aula, saludar, preguntar, desear, sonreír Es importante ser firme al corregir las opiniones o decisiones que entren en conflicto con la dignidad de las personas, pero hacerlo de manera suave y respetuosa. Fomentar el respeto a la intimidad, los sentimientos y las cosas de los demás.
9. **Ofreciendo tiempo y reclamando el tiempo propio.** Hacer pausas en las explicaciones propicia que los alumnos realicen comentarios, pero también debemos reclamar nuestro tiempo para hablar. Nuestro papel es guiar la clase y permitir que haya un espacio para la intervención del alumnado, sin renunciar a comunicar lo que teníamos previsto.
10. **Ofreciendo segundas oportunidades.** Los educadores debemos aprender a ser comprensivos. Comprender es entender los actos y sentimientos de los demás, sin juicios ni condenas. Debemos comprender que un chico o chica se haga el gracioso o que otro se muestre reacio a participar en nuestras actividades. Nuestro objetivo es dinamizar tanto al alumno que quiere participar como al que no. No debemos cerrarnos cuando un grupo nos resulta hostil, debemos respirar hondo y buscar otras estrategias, entiendo que la más útil es comunicarse con ellos y descubrir qué hay detrás de dicha hostilidad.
11. **Trabajando de forma específica la empatía con el alumnado.** Con alumnos de menos edad la promoción de la empatía se inicia con acciones que despierten la capacidad para detectar estados emocionales en uno mismo y en los demás, discriminar las señales no verbales que reflejan las distintas emociones, proceder a su etiquetación e investigar cuál es el comportamiento que se desencadena ante las mismas. A medida que los alumnos avanzan en su desarrollo madurativo, pueden emplearse técnicas proyectivas y juegos de roles que darán lugar a situaciones en las que podrán identificarse con distintos estados emocionales a la par que explorar todo tipo de argumentos cognitivos y reacciones emocionales observadas en los demás. Dinámicas de rol playing o talleres de teatro nos pueden ayudar, dado que interpretar un papel nos obliga a dejar nuestro yo y crear uno nuevo. Así, estaremos favoreciendo que se involucren en situaciones que nunca antes habían experimentado, y que incluso ayudan a exteriorizar aspectos propios que teníamos guardados. Por ejemplo, el Teatro del Oprimido, metodología artística creada por el actor, director y pedagogo teatral Brasileño Augusto Boal, entiende el teatro como motor de cambio y empoderamiento de ciertos colectivos para visibilizar y analizar estructuras de poder que los oprimen. Esto puede ayudar a los adolescentes a sentirse más libres, aprender a no juzgar y a encontrarse a sí mismos.

12. **Trabajando en grupo y dando protagonismo al alumnado como formadores ante los demás.** En este sentido, debe huir del trabajo individual, y apostar por el trabajo en grupo que tal y como muestran las investigaciones ayuda al alumnado a crear y afianzar los lazos, a ayudarse a conocerse, y a aceptarse mutuamente. Los intereses y problemas comunes unen.

Ayudando a desarrollar la regulación emocional y/o estrategias de afrontamiento

Aunque los términos *estrategias de afrontamiento* y *regulación emocional* son conceptos muy similares, hay algunas diferencias entre ellos. En general, el afrontamiento se refiere a una serie de pensamientos y acciones que permiten a las personas manejar situaciones difíciles. Otra definición haría referencia a los esfuerzos realizados para manejar demandas excesivas o estresantes, ya sean internas y/o ambientales, de la mejor manera posible (reducir, minimizar, tolerar o controlar).

La regulación emocional, por otra parte, se refiere no solo a las emociones negativas, sino que también incluye la gestión de las emociones positivas. Sin embargo, la mayoría de los estudios realizados en este campo continúan centrándose en las emociones negativas puesto que pueden llevar o ser la causa de los comportamientos antisociales.

En todo momento de la vida es fundamental aprender e interiorizar el autocontrol, porque nos permite que el enfado o la ira o la tristeza se descontrolen hasta llegar a comportamientos negativos que pueden dañar a los demás y a nosotros mismos. Sin embargo, en la adolescencia por todos los cambios físicos que conlleva, debe ser la etapa donde más se trabajen estas habilidades. La regulación de las emociones afecta a cuatro dimensiones:

1. **Funcional interno:** se refiere a la autorreflexión (reviso y vuelvo a pensar) mis pensamientos o creencias».
2. **Disfuncional interno:** implica internalizar las emociones, mantengo el sentimiento encerrado dentro.
3. **Externa-funcional:** incluye la búsqueda de apoyo social, hablo con alguien acerca de cómo me siento.
4. **Externa-disfuncional:** se refiere a arremeter o descargar los sentimientos verbalmente con los demás.

Lo importante es que, en los procesos de aprendizaje, el o la adolescente pueda aprender e incorporar una amplia gama de diferentes estrategias de afrontamiento, consistentes principalmente en métodos de resolución de problemas y apoyo social. La capacidad de afrontar no se refiere solo a la resolución práctica de los problemas, sino también a la capacidad de la gestión de las emociones y del estrés delante de la situación-problema.

¿Y cómo enseñar y reforzar estrategias de afrontamiento y resolución de problemas con los adolescentes?

De nuevo como educadores y educadoras, podemos y debemos ayudar a los chicos y chicas a aprender a utilizar herramientas o estrategias para afrontar los problemas o las situaciones de estrés o incertidumbre, tan presentes en nuestros días.

El elemento esencial para una buena adaptación a la situación o situaciones estresantes o problemáticas, especialmente en el caso de larga duración de dichos acontecimientos en el tiempo, es tan la flexibilidad en el uso de estrategias de afrontamiento, lo que conlleva la capacidad de no utilizar una sola estrategia y cambiarla si nos resulta ineficaz y desadaptativa.

Normalmente se distinguen dos tipos generales de estrategias de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986) que pueden ser utilizadas a la vez: estrategias de resolución de problemas que son aquellas directamente dirigidas a manejar o alterar el problema que está causando el conflicto o problemas y estrategias de regulación emocional que son los métodos dirigidos a regular la respuesta emocional ante el problema. Así mismo las investigaciones de Lazarus y Folkman muestran que las personas podemos reaccionar de dos formas diferentes frente a una situación problemática o conflictiva.

1. **Afrontamiento proactivo:** Es la forma de hacer frente a una situación de estrés que busca modificar la situación. Responde a una actitud creativa. Consiste en conductas aproximativas al problema, tendentes a la resolución. Son posturas proactivas:

1. Buscar información y consejo.
 2. Arriesgarse a realizar acciones para resolver el desequilibrio.
 3. Tomar medidas preventivas a partir de una valoración ajustada de la situación.
 4. Visualizar el problema de forma positiva.
2. **Afrontamiento reactivo:** Es la forma de hacer frente a una situación de estrés que intenta evitar las emociones negativas. Responde a una postura defensiva. Es poco eficiente y facilita la cronificación del problema al no buscarle soluciones. Lo normal, en la sociedad que vivimos es que los adolescentes aprendan y refuercen precisamente dos estrategias que no resultan adaptativas como son la evitación y la negación o la violencia. Ejemplos de estas respuestas son:
1. Exagerar los problemas.
 2. Adoptar una posición victimista.
 3. Evitar las situaciones conflictivas.
 4. Desplazar el interés hacia otras actividades.
 5. Tolerar el estrés de forma pasiva.
 6. Evitar asumir las propias emociones.
 7. Intentar negar la situación, incluso desarrollar conductas agresivas.
 8. Consumir drogas legales como el alcohol, tabaco, fármacos u otras y/o realizar conductas de riesgo.

Conocer los estilos y estrategias de afrontamiento y su influencia sobre la salud puede orientar las acciones dirigidas a intervenir y ayudar a los y las adolescentes, dotándolas de recursos que les permitan una mayor capacidad de adaptación a las diferentes situaciones que pueden encontrar en la vida.

Algunas estrategias de afrontamiento que podemos aprender y enseñar a desarrollar en nuestro trabajo con adolescentes son:

1. **Fomentar el apoyo social, distracción y buen humor.** Ayudar a establecer y desarrollar redes de apoyo: amistades, grupos de interés, relaciones cercanas con nosotros como adultos, que les permitan pedir ayuda cuando se sienten perdidos y que son muy necesarias en el periodo de la adolescencia y la juventud. También las redes sociales virtuales van a contribuir, especialmente cuando un chico o chica no encuentra eco o confluencia de intereses y formas de ver la vida en su espacio más cercano; así las redes sociales pueden ser un lugar para identificar personas y grupos de referencia que pueden ser muy importantes, y lo están siendo para brindar ayuda emocional.

Así mismo fomentar la distracción y buen humor constituye una buena medida para prevenir situaciones de ansiedad o para aliviarlas, pues además de facilitar el desplazamiento de la atención de los problemas, contribuye a relativizar la importancia de los mismos.

2. **Técnicas cognitivas y de reorganización del problema.** Son esas técnicas que nos ayudan a controlar y cambiar el pensamiento en el sentido no de aplazar o negar sino modificar los pensamientos negativos respecto de la situación problemática y de los propios recursos que tenemos para afrontarlos. La mayoría de las veces los pensamientos negativos son irracionales, es decir, no se corresponden con la realidad, dado que han sido elaborados sin reflexión. Tienden a ser dramáticos y absolutos y son muy difíciles de desviar. Llevan a interpretaciones negativas y a emociones desagradables.

El modo de intervención o acciones que podemos realizar en casa o en el centro educativo para la modificación de estos pensamientos es enseñar a los chicos y chicas cómo son estos pensamientos y el daño que nos producen. Suele funcionar muy bien pedirles que lleven un autorregistro de los pensamientos que le surgen ante los problemas que sienten, y a partir de ahí que intenten evaluar en qué medida consideran que reflejan la situación real que están viviendo. Así serán conscientes pro-

gresivamente de sus pensamientos automáticos y desestimando su importancia. También funciona entrenar y entrenarnos en la interrupción de los pensamientos negativos. Cuando aparece una cadena de pensamientos repetitivos negativos intentar evitarlos mediante su interrupción (golpeando la mesa o vocalizando la expresión «basta», por ejemplo) y sustituir esos pensamientos por otros más positivos y dirigidos al control de la situación. La lógica de esta técnica se basa en el hecho de que un estímulo suficientemente potente atraerá la atención sobre él haciendo que se deje de prestar atención a los pensamientos que se están desarrollando» (Peiró y Salvador, 1993).

Los errores de pensamiento o distorsiones sobre el problema y la emoción o emociones desde los que tratamos de afrontarlos pueden ser:

1. **Sobre generalización.** Sacar conclusiones a partir de pocos datos. Suele llevar a la utilización de etiquetas. Ejemplo: «El otro día cometí un error en mi trabajo, soy una completa nulidad».
2. **Pensamiento dicotómico.** Las cosas son buenas o malas, correctas o incorrectas, sin término medio. Suele llevar al perfeccionamiento. Ejemplo: «No he sido capaz de presentar el examen sin ningún error, así que soy un fracaso».
3. **Personalización y falacia de control.** Asumir el control sobre todo y la responsabilidad sobre lo que sale mal. Ejemplo: «Si no consigo que todos mis alumnos y alumnas rindan al máximo es porque no soy una buena profesora».
4. **Error de filtrado.** Atender sólo a algunos aspectos de la situación. Ejemplo: «Todo me lo mandan a mí, mientras los demás se pasan el día sin hacer absolutamente nada».
5. **Lectura de la mente o adivinación del pensamiento.** Se adivina, sin fundamento, la causa del comportamiento de los demás. Ejemplo: «Si mi madre no me atiende y está pendiente de mí es porque no me quiere».
6. **Razonamiento emocional.** Considerar las emociones que sentimos como prueba de la realidad. Ejemplo: «Estoy nervioso por el examen que tengo que hacer, eso significa que lo haré mal».
3. **Técnicas de relajación física y control de la respiración.** Estas técnicas intentan aprovechar la conexión directa entre el cuerpo y la mente, de la existencia de una interdependencia entre la tensión psicológica y la tensión física o, dicho de otro modo, que no es posible estar relajado físicamente y tenso emocionalmente. Así, según las teorías que inspiran estas técnicas, las personas con el suficiente entrenamiento pueden aprender a reducir sus niveles de tensión emocional a través de la relajación física aun cuando persista la situación o problema que origina la tensión. «Si se relajan los músculos que han acumulado tensión (de origen) emocional, la mente se relajará también gracias a la reducción de la actividad del sistema nervioso autónomo» (Peiró y Salvador, 1993).

Existen distintas técnicas de relajación, y todas ellas consisten en adiestrar a la persona en la realización de ejercicios físicos de contracción-relajación que le permitan tener conocimiento del estado de tensión de cada parte de su cuerpo y tener recursos para relajar dichas zonas cuando estén en tensión.

Las técnicas de control de respiración tienen un objetivo similar. Consisten en facilitar a la persona el aprendizaje de una forma adecuada de respirar para que en una situación de estrés pueda controlar la respiración de forma automática y le permita una adecuada oxigenación del organismo que redunde en un mejor funcionamiento de los órganos corporales y un menor gasto energético (efectos beneficiosos sobre irritabilidad, fatiga, ansiedad, control de la activación emocional, reducción de la tensión muscular, etc.). El aprendizaje y la posterior utilización de estas técnicas resulta bastante fácil y sus efectos beneficiosos son apreciables inmediatamente. Algunos sistemas educativos, incorporan estos aprendizajes de manera permanente en las aulas.

ACTIVIDADES Y SUGERENCIAS

Actividad 1

Contenido

Fruto del proyecto «Contra el discurso de Odio y la radicalización Somos más», en el que intervinieron jóvenes y adolescentes. Ellos y ellas nos dieron su visión de cómo combatir el odio a través de las redes, con unos vídeos que nos muestran sus reflexiones y mensajes.

En esta actividad, te propongo ver los siguientes vídeos y que elijas uno de ellos, para realizar un análisis que te permita contestar a las siguientes preguntas.

IES Barcelona Congres (Barcelona)

Somos Más – IES Barcelona Congrés – #YoMeSumo - YouTube

IES Ciudad de los Ángeles (Madrid)

Somos Más – IES Ciudad de los Ángeles – #YoMeSumo - YouTube

Salesianos Arévalo (Ávila)

Somos Más – Colegio Salesianos Arévalo – #YoMeSumo - YouTube

#Somosmás



Preguntas para la reflexión

1. ¿Cómo identifican el discurso de odio? ¿Qué colectivos identifican como destinatarios del odio?
2. ¿Qué propuesta nos hacen para acabar con el discurso de odio?
3. ¿Qué herramientas personales y grupales identifican para poder superarlo?
4. ¿Qué emociones has experimentado al verlo?

Actividad 2

Contenido

Desgraciadamente, el concepto de «fake news» está de rabiosa actualidad en estos tiempos. Fruto de esta problemática han surgido iniciativas que buscan desmentir noticias falsas, en España por ejemplo tenemos Maldito Buló, un servicio que comprueba la veracidad de informaciones que se propagan online y que acaba de sacar una app para Android.

La aplicación de Maldito Buló se llama Maldita.es y está disponible en la Play Store de forma gratuita. Su objetivo es avisarnos cuando entramos en una web en la que se han detectado noticias falsas anteriormente, pero también ofrece acceso al contenido de Maldito Buló para ver sus últimos desmentidos. El enlace es el siguiente:

[Maldito Buló · Maldita.es - Periodismo para que no te la cuelen](#)

Dicha aplicación nos permite no solo estar informados, sino que podemos trabajar en el aula o en casa con los adolescentes el análisis que nos ofrece de noticias falsas y marcar un modo sistemático de desmentirlas que ayudará a los adolescentes a hacerlo por sí mismos.



Actividad 3

Contenido

Visualiza este vídeo danés en el que se nos recuerda lo fácil que es encasillar a las personas, y, también todo lo que compartimos y nos hace más humanos. El video lo puedes encontrar en el siguiente enlace:

[El vídeo danés que nos recuerda lo fácil que es encasillar a las personas - YouTube](#)

Este video es una herramienta para trabajar la empatía porque pone el énfasis en aquellas cosas que compartimos y que son las cosas más importantes como seres humanos, ayudando a superar las diferencias.



Preguntas para la reflexión

1. ¿Qué emociones has experimentado al ver vídeo?
2. ¿Cómo crees que deberíamos fortalecer la empatía con adolescentes y jóvenes?
3. ¿Cómo podemos romper y eliminar las etiquetas y prejuicios que cada uno de nosotros y nosotras tenemos?

Actividad 4

Contenido

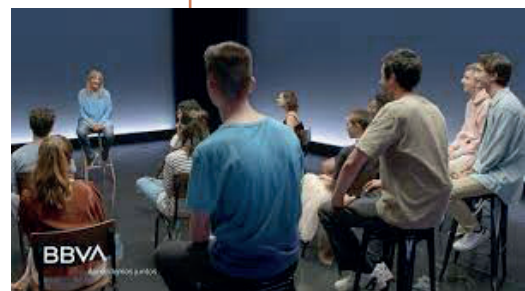
Visualiza el vídeo «Versión Completa. Episodio 8. A Mi Yo Adolescente: Empatía». Blanca Portillo que puedes encontrar en el siguiente enlace:

[Versión Completa. Episodio 8. A Mi Yo Adolescente: Empatía. Blanca Portillo - YouTube](#)

El video forma parte del portal de BBVA Aprendemos Juntos <https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es>

En esta actividad no te planteamos unas preguntas, porque todo él es una gran herramienta para la sensibilización y de trabajo y refuerzo de la empatía. Analiza la desigualdad, la injusticia y como el discurso distorsiona la realidad para deshumanizar al «otro», en este caso a los mal llamados MENAS. Y lo hace desde la reflexión compartida de un grupo de adolescentes, guiados por Blanca Portillo.

Ejercitar la empatía no significa solo ponernos en el lugar del otro, significa actuar y asumir mi parte de responsabilidad para cambiar el mundo. Tenemos que trabajar con los chicos y chicas no solo su capacidad de mirar y sentir, sino de actuar. Y para ello, es imprescindible reforzar la empatía. Por último, como dice Blanca Portillo a los jóvenes que le acompañan, como un claro ejemplo de empatía: «tengo la impresión de que comparto más con vosotros que con muchas personas de mi edad».



Bibliografía

- ADORNO, T.W. FRENKEL-BRUNSWIK, E. LEVINSON, D. Y SANFORD, N. *La personalidad autoritaria*. *EMPIRIA Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, N.º 12, julio-diciembre 2006, pp. 155-200. Disponible en: <file:///C:/Users/Igualdad/Downloads/Dialnet-LaPersonalidadAutoritariaPrefacioIntroduccionYConc-2503040.pdf>
- AGUADO, T. (1996) *Educación multicultural: su teoría y su práctica*. Cuadernos de la UNED N.º 152. Madrid: UNED y Aguado, T. et al (2006b) Disponible en: https://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf
- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Ed. McGraw-Hill.
- AGUADO, T., ÁLVAREZ, B., BALLESTEROS, B., GIL, I., MALIK, B., MATA, P., TÉLLEZ, J.A. (2008) *Guía Inter. Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela*. (UNED) Nacional de Educación a Distancia, España. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría de Estado de Educación y Formación. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=12419_19
- AGUILAR, M.ª. J. (2014): *Discriminaciones múltiples de los migrantes en perspectiva de derechos*. *Revista Barataria*. N.º 17, pp. 39-54. Disponible en: <https://www.revistabarataria.es/web/index.php/rb/article/view/54>
- AGUILAR, M.ª., Y BURASCHI, D. (2012) *Prejuicio, etnocentrismo y racismo institucional en las políticas sociales y los profesionales de los servicios sociales que trabajan con personas migrantes*. Conferencia VII Congreso Migraciones Internacionales en España. Movilidad humana y diversidad social, Bilbao, 11-13 abril 2012. Disponible en: http://nadiesinfuturo.org/IMG/pdf/AGUILAR_MJ.pdf
- ALLPORT, G. (1954) *La Naturaleza Del Prejuicio*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Disponible en: file:///C:/Users/Igualdad/Downloads/Allport_Gordon_La_Naturaleza_Del_Prejuic.pdf
- BALLESTEROS, M.A., Y FONTECHA, E. (2019). *Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias*. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18–36.) Disponible en: [file:///C:/Users/Igualdad/Downloads/801-520-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Igualdad/Downloads/801-520-PB%20(1).pdf)
- BARRAL, L., MORAÑO, X., BARRAL, P., Y GUI TERAS, X., 2021. *Desactiva tus prejuicios y piénsalo otra vez. Encuesta sobre prejuicios nocivos en la juventud española. Informe de Resultados*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/desactiva-tus-prejuicios/>
- BAUMAN, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Ed. Fondo de Cultura Económica.

- BAYONA J. Y DOMINGO, A. (2018): *El fracaso escolar de los descendientes de la inmigración en Cataluña: más que una asignatura pendiente*, Barcelona. Centro de Estudios Demográficos (CED) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) https://www.researchgate.net/publication/345904837_El_fracaso_escolar_de_los_descendientes_de_la_inmigracion_en_Cataluna_mas_que_una_asignatura_pendiente
- BERGER, P. Y LUCKMAN, T. (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido; la orientación del orden moderno*. Paidós 1997
- BESALÚ, X. (2002) *Diversidad Cultural y Educación*. 2002. Ed. Síntesis
- BESALÚ, X., BARTOLOMÉ, M., AGUADO, T. Y JORDÁN, J. A. (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Catarata.
- BAINBRIDGE D., (2010) *Adolescentes: una historia natural*. Duomo editorial
- BURASCHI, D. AGUILAR-IDÁÑEZ, M.J. *Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador*. 2017 171-191 Universidad castilla-La Mancha. España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39652540009>
- BILLIG, M. (1991) *Ideología, retórica y opiniones*. Revista Somepso vol. 4 N.º 1, enero-junio 2019. Pp. 22-50. Texto traducido por: Diana Leandro Castro. Disponible en: <https://revistasomepso.org/index.php/revistasomepso/issue/view/3/3>
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2011) *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion)*. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- BRUNER, J. (1995) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial
- BUENO, D. (2016) *Cerebroflexia. El arte de construir el cerebro*. Ed. Plataforma.
- BUENO, D. (2022) *El cerebro del adolescente: Descubre cómo funciona para entenderlos y acompañarlos (Familia y escuela)* Ed. Grijalbo
- CAMPS, F. (2000) *Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos*. Cuadernos de Trabajo Social 13: 231-PSI. Disponible en: <file:///C:/Users/lgualdad/Downloads/ecob,+CUTS0000110231A.PDF.pdf>
- CARRASCO, S., PAMIES, J. Y NARCISO, L. (2018) *Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible?. Anuario CIDOB de la Inmigración*, 2018, pp. 212-236, Disponible en: <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212>.
- CARRILLO FLORES, I. (2010) *La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía*. Revista de Educación, número extraordinario 2011, pp. 137-159. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b3503e0d-4af8-4bac-80e5-0577d655c653/re201107-pdf.pdf>
- CASTELLS, M. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ed. Paidós.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información, economía, sociedad y cultura, Volumen 2. El poder de la identidad*. siglo XXI editores.
- CASTELLS, M. (2012). *Redes de Indignación y Esperanza: Los Movimientos Sociales en la era de Internet*. Alianza Editorial.
- CASTELLANA, M., SANCHÉZ-CARBONEL, X., GRANER, C., BERANUY, M. (2007) *El adolescente ante las tecnologías de la información y comunicación: internet, móvil y videojuegos*. Papeles del Psicólogo. Vol. 28, pp. 196-204. Disponible en: <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1503.pdf>
- CABO, A. Y GARCÍA, A. (2016) *El discurso del odio en las redes sociales: un estado de la cuestión*. Barcelona. Ayuntamiento de Barcelona. http://www.injuve.es/sites/default/files/2019/02/noticias/el_discurso_del_odioen_rss.pdf

- CHOMSKY, N. Y HERMAN, E. (1990) *Los guardianes de la libertad*. Ed. Planeta
- CHOMSKY, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- CIVÍS, M. Y LONGÁ, J. (2015) *La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña*. Educación XX1, 18, 213-236. Disponible en: <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12318/12220>
- COLOM, J. Y FERNÁNDEZ, M.C. (2009) *Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 1, 2009, pp. 235-242. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>
- Comunicaciones presentadas al II seminario estatal de interculturalidad, comunidad y escuela. *La educación intercultural a debate*. (2016) Edita: Seminario de Interculturalidad, Comunidad y Escuela de la Universidad de Málaga. <https://www.ugr.es/~aepc/IIEDUCACION/LIBROACTASII CONGRESO.pdf>
- COX, O. (1972) *El capitalismo como sistema*. Editorial Fundamentos.
- COLLICOT, J. (1991) *Perspectives on Disability and inclusión*. Edited by Gordon L. Porter and Diane Richler Canadá. Traducido por Asunción González del Yerro (Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <https://docplayer.es/76660474-Impartir-una-instruccion-multinivel-estrategias-para-los-profesores-de-aula-por-jean-collicot.html>
- CORTINA, A. (2017) *La patología del odio*. Extracto disponible en <https://aulaintercultural.org/2017/04/05/la-patologia-del-odio/> artículo entero en https://elpais.com/elpais/2017/03/16/opinion/1489679112_916493.html y <https://www.presenciagitana.org/170328-PatologiaOdio.pdf>
- CREEMERS, B. P. M., Y REEZIGT, G. J. (1996). *School level conditions affecting the effectiveness of instruction. School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Bert-Creemers/publication/240511140_School_Level_Conditions_Affecting_the_Effectiveness_of_Instruction/links/00b7d52f13ac062aa6000000/School-Level-Conditions-Affecting-the-Effectiveness-of-Instruction.pdf
- DAMÁSIO, A. R. (2018) *El extraño orden de las cosas. La vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Editorial destino.
- DELGADO, C. M. Y LUQUE, A. (2002). *Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico*. Psychosocial Intervention, 11, pp. 143-165. (Fecha consulta 2 de septiembre de 2022) Disponible en: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16932/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- DELORS, J. (1996.): *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- DE VAL PARDO, I. (2002): *Nuevas claves para la dirección estratégica* / coord. por Patricio Morcillo Ortega, Javier Fernández Aguado, 2002,, págs. 153-171
- DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. Y ANDRÉS, M. T. (1999) *Aprendizaje cooperativo y educación intercultural*. Psicología Educativa, 5,2, 140-200. Disponible en: <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/50806.pdf>
- DÍAZ AGUADO, M. J. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Programa de intervención y estudio experimental. Instituto de la Juventud. Disponible en: https://www.injuve.es/sites/default/files/volumenviolencia2_introduccion.pdf
- DÍAZ AGUADO, M. J. (2004) *Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente*. Educatio, n.º 22, p.p 59-80. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/99/84>

- DÍAZ AGUADO, M. J. (2010) *Estudio estatal sobre convivencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria*. Observatorio de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación. Disponible en https://convivencia.files.wordpress.com/2011/01/observa_conviv_2010.pdf
- DURU-BELLAT, M./2010) *Las desigualdades educativas en Europa: una cuestión de actualidad*. Revista Española de Educación Comparada, 16, pp. 105-130 (Fecha consulta 2 de septiembre de 2022). Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2010-16-5060/Documento.pdf>
- DURÁN, D. Y GINÉ, C. (2011) *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. Disponible en: <file:///C:/Users/Igualdad/Downloads/DOC2-formacion-profesorado-educacion-inclusiva-1.pdf>
- ELÍAS, M.J, TOBÍAS, S.E Y FRIEDLANDER, B.S (1999) *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona. Penguin Random House, grupo editorial.
- ELKIND, D. (1967): «*Egocentrism in adolescence*.» *Child development* p.p 1025-1034.
- ERIKSON, E. (1989) *Identidad, juventud y crisis*. Ed. Taurus
- ERIKSON, E. (2004) *Sociedad y adolescencia*. Siglo XXI editores.
- EPSTEIN, J. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators, and improving schools in Boulder*. Boulder: Westview Press. Disponible en: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrg-jct55.\)\)/journal/paperinformation.aspx?paperid=113596](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrg-jct55.))/journal/paperinformation.aspx?paperid=113596)
- FERNÁNDEZ-BLÁZQUEZ, M.L, ECHEITA, G. Y SIMÓN, C. (2022) *Hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas*. Grupo de investigación EQUIDEI (UAM) Red para la educación inclusiva: Investigación aplicada para avanzar en la implementación hacia una educación inclusiva. Disponible en: <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2022/04/Termometro-Educacion-Inclusiva-2022.pdf>
- FIERRO ARIAS, J.D (2009). *La transición de la adolescencia a la edad adulta: teorías y realidades*. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología; Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4025>
- FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (2000) *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Amorrortu editores.
- FULLAN, M. (2003) *Los Nuevos Significados del cambio en La Educación*. Ed. Octaedro
- GAGLIARDONE, I., GAL, D. ALAVES, T., Y MARTÍNEZ, G. (2015). *Countering Online Hate Speech. Programme in Comparative Media Law and Policy*, University of Oxford
- GALVÁN, A., HARE, T., VOSS, H., GLOVER, G. Y CASEY, B.J. (2007). *La asunción de riesgos y el cerebro adolescente: ¿quién está en riesgo?*, *Developmental Science*, pp. 8-14
- GARCÍA, F.J, GRANADOS, A. Y GARCÍA-CANO, M. *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. edita: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de evaluación educativa y formación del profesorado. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/34408>
- GARCÍA MEDINA, R. (2018) *Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo*. Revista Ciencia, Técnica y Mainstreaming social, N.º 2/ abril de 2018. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: <file:///C:/Users/Igualdad/Downloads/9852-36607-1-PB.pdf>
- GARDNER, HOWARD (1983) *Inteligencias múltiples: La Teoría En La Práctica*. Paidós.
- GARDNER, H. (1998): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós
- GARDNER, H. Y DAVIS, K. (2014) *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Paidós.
- GIL, F. (2016) *La sociedad vulnerable: por una ciudadanía consciente de la exclusión y la inseguridad social*. Ed. TECNOS. (Grupo Anaya).

- GAY, G. (1986). *Multicultural teacher education*. En J. A. Banks & J. Lynch (Eds.) *Multicultural education in western societies* (pp. 154-177).
- GLOVER, M. (2018) *Cómo ayudar a un adolescente con baja autoestima*. Psicología on line. <https://www.psicologia-online.com/como-ayudar-a-un-adolescente-con-baja-autoestima-3240.html>
- GORTAZAR, L. *¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades?* Estudios sobre la Economía Española - 2019/17 FEDEA. Disponible en: <https://fedea.net/favorece-el-sistema-educativo-espanol-la-igualdad-de-oportunidades/>
- HAAS, P. J. (1992) *Morality After Auschwitz: The Radical Challenge of the Nazi Ethic*. Ed. Fortress Press
- Informe Delphi. Asociación Filosófica Americana, Pensamiento Crítico: Una Declaración De Consenso De Expertos Con Fines De Evaluación E Instrucción Educativa. Comité Preuniversitario de Filosofía. (ERIC Doc. No. ED 315 423). 1990.
- JORDAN, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona. Paidós.
- LAING, R. D., (1964) *El yo dividido*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- LIVINGSTONE, S. (2008). *Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression*. *New media and society*, 10 (3), 393-411.
- LAZARUS, R. Y FOLKMAN, S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca.
- LOPEZ-BRAVO, M. (2020). *Jóvenes y redes sociales: ¿cómo construir una identidad digital segura y responsable?*. Disponible en <https://catalunyaplural.cat/es/jovenes-y-redes-sociales-como-construir-una-identidad-digital-segura-y-responsable/>
- MAALOUF, A. (1998). *Identidades asesinas*. Ed. Alianza
- MARQUÉS, J.V. (1981) *No es natural. Para una sociología de la vida cotidiana*. Ed. Anagrama.
- MARSALL, T.H. *Ciudadanía y clase social*. Conferencias Cambridge. REIS N.º 79/97 pp. 297-344. Disponible en: <file:///C:/Users/Igualdad/Downloads/Dialnet-CiudadaniaYClaseSocial-760109.pdf>
- MARTÍN, J. I. (2006) *Valor y valores de una administración al servicio público*. Auditoría Pública N.º 38 (2006) p.p. 25-34. Disponible en: https://asocex.es/wp-content/uploads/PDF/200604_38_25.pdf
- MARTÍNEZ, E. (2018) *Guía para educar contra el racismo y la discriminación*. Disponible en: <https://aulaintercultural.org/2016/07/19/nueva-guia-para-el-profesorado-educar-contra-el-racismo-y-la-discriminacion/>
- MARTÍNEZ, E. (2020) *Guía para la aplicación del enfoque intercultural y antirracista en la gestión de los servicios públicos*. CYAN Proyectos Editoriales. Disponible en: https://www.yosoy serviciospublicos.es/wp-content/uploads/2020/10/guia_antirracista.pdf
- MARTÍNEZ TEN, L. (2019) *Uso ético y responsable de las redes sociales. Guía para el profesorado*. CYAN Proyectos editoriales Disponible en: https://www.somos-mas.es/wp-content/uploads/2020/02/3-uso_etico_responsable_redes.pdf
- MEGÍAS, I.; BALLESTEROS, J.C. Y RODRÍGUEZ, E. (2022). *Entre la añoranza y la incompreensión. La adolescencia del siglo XXI desde las percepciones del mundo adulto*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación FAD Juventud. Disponible en: https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/investigacion_percepcion_adolescencia/
- MEGÍAS, I., AMEZAGA, A., GARCÍA, M.C., KURIC, S., MORADO, R. Y ORGAZ, C. (2020). *Romper cadenas de odio, tejer redes de apoyo: los y las jóvenes ante los discursos de odio en la red*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Disponible en: <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/romper-cadenas-de-odio/>

- MIRET, P. Y BAYONA J. (2022). *Alumnado de origen inmigrante en la educación postobligatoria. El acceso a ciclos formativos o bachillerato en Cataluña*. OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 17(2): 267-284. Disponible en: <https://doi.org/10.14198/OBETS2022.17.2.06>
- MOLINA SAORÍN, J. Y ILLÁN ROMEU, N. (2008) *Educación para la diversidad en la escuela actual. Una experiencia práctica de integración curricular*. Editorial MAD.
- MORENO, L. (2003) *Ciudadanía, desigualdad social y Estado del bienestar*. Unidad de Políticas Comparadas (CSIC) Documento de Trabajo 03-08. 2003. Disponible en: https://digital.csic.es/bitstream/10261/1570/1/ciudadania_desigualdad_social_estado_bienestar.pdf
- OGBU, J.U. (1981) *School Ethnography: A Multilevel Approach*. *Anthropology & Education Quarterly*, 12: 3-29. <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aeq.1981.12.1.05x1281g>
- OLEANQUE J.M. Y DIJIK, V. (2015) *Racismo en Internet: web, redes sociales y crecimiento internacional*, de la Universidad Internacional de Valencia. Disponible en: <https://www.gitanos.org/upload/53/79/Informe-Racismo-Digital.pdf>
- OSLER, A. Y STARKEY, H. (2005). *Changing citizenship. Democracy and inclusion in Education*. Maidenhead (UK): Open University Press. Disponible en: file:///C:/Users/lguadala/Downloads/Education_for_Democratic_Citizenship_a_review_of_r.pdf
- PEIRÓ J. M. Y SALVADOR, A. (1993): *Control del Estrés Laboral*. Ed. Eudema.
- PELAYO, J.D. (COORD.), RODRÍGUEZ, A. Y ANTÓN, (2022) C. *CONVIV@ula: ¿Preparados para lo diverso? Escuela, factor religioso y gestión de la diversidad*. Observatorio del Pluralismo Religioso en España. Disponible en: https://observatorioreligion.es/informes/conviv_ula___preparados_para_lo_diverso___escuela___factor_religioso_y_gestion_de_la_diversidad/index.html
- PORRAS BULLA, J. (2020). *El reto de la identidad: del aula a la red. Guía para el profesorado*. Elaborado por el proyecto #somos más. Disponible en <https://www.Somos-mas.Es/wp-content/uploads/2020/02/4-re-to-identidad.Pdf>
- RAMÍREZ, E. (2011). *Etnicidad, identidad, interculturalidad*. Ed. Ramón Areces.
- REBOLLO, M.A Y HORNILLO, I. *Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales*. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Sevilla, España. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_09.pdf
- RETOLAZA, I. (2010) *Teoría del cambio. Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. Hivos – Instituto Humanista de Cooperación al Desarrollo. Disponible en: https://xarxanet.org/sites/default/files/pnud-hivos-guia_teoría_de_cambio.pdf
- RICHARDSON, K. (1988). *Para comprender la psicología*. Ed. Alianza.
- SALAS, C. Y SANTOS, I. *Contra el odio y el radicalismo, Somos Más. Guía para el profesorado*. https://www.somos-mas.es/wp-content/uploads/2017/10/somos_mas-profesorado.pdf
- STEINBERG, L. (2007). *Risk Taking in Adolescence: New Perspectives From Brain and Behavioral Science*. *Current Directions in Psychological Science*, 16 (2). pp. 55-59.
- SHERIF, M. *Social Interaction: Process and Products*. Routledge; N.º 1 edición (31 octubre 2005)
- SOLORZANO MENDOZA, Y. (2017) *Aprendizaje autónomo y competencias*. Dominio de las Ciencias. Vol.3, pags.241-253. Disponible en [file:///C:/Users/jcarlos.perez/Downloads/Dialnet-AprendizajeAutonomo-YCompetencias-5907382%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/jcarlos.perez/Downloads/Dialnet-AprendizajeAutonomo-YCompetencias-5907382%20(4).pdf)
- SUMER, W.G (1910) *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals* Ed. Createspace

- TARDIFF, M. (2009) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A. Ediciones.
- TORRES, S. (2008) *Diversidad cultural y contenidos escolares*. Universidad da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. (Fecha consulta 12 de enero de 2023) Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6d35ce7a-c671-47e4-b176-a0b6010ec0be/re34504-pdf.pdf>
- TEDESCO J.C. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. En Debates de educación.
- TRUJILLO, F. (2012) *Propuestas para una escuela del siglo XXI*. Ed. Catarata.
- VAN DIJK, T. (1988) *El discurso y la reproducción del racismo. Lenguaje en contexto* (Universidad de Buenos Aires), 1988, pp. 131-180. Disponible en: <http://www.discursos.org/Art/El%20discurso%20y%20la%20re-producci%F3n%20del%20racismo.pdf>
- VARELA, A. (2013) *Por el derecho a permanecer y pertenecer. Una sociología de la lucha de migrantes*. Madrid. Ed. Traficantes de Sueños.
- WECHSLER, D. (1940). *Non intellectual factors in general intelligence*. Psychological Bulletin, 37, 444-445.
- WETHERLL, M. & POTTER, J. (1993) *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. Ed. Columbia University Press.

