

# Cambalache

2021



# Índice

1.	Agradecimientos y personas participantes .....	4
2.	Introducción .....	6
3.	Proceso de elaboración del material formativo.....	8
4.	Atención a los procesos migratorios desde el ámbito socioeducativo.....	12
	<b>4.1 Necesidades identificadas de las que parten los contenidos .....</b>	<b>13</b>
	<b>4.2. Los movimientos migratorios en el ámbito socioeducativo .....</b>	<b>15</b>
	<b>4.3 conceptos claves para entender mejor la diversidad cultural y lo que supone hablar de inclusión.....</b>	<b>19</b>
	<b>4.4 Importancia de la escuela en los procesos de inclusión.....</b>	<b>24</b>
	4.4.1 El papel de la escuela en la primera acogida.....	24
	4.4.2 Hacia “la escuela de la diversidad” .....	25
	4.4.3 Reflexión compartida sobre las distintas percepciones del concepto “inclusión” .....	26
	<b>4.5 Tipología de procesos migratorios. Niños, niñas y adolescentes. ....</b>	<b>28</b>
	4.5.1 Hijos e hijas que han emigrado junto a sus familias .....	28
	4.5.2 Hijos e hijas reagrupados. ....	29
	4.5.3 Hijos e hijas con padre o madre de distinto origen cultural. ....	29
	4.5.4 Jóvenes a la espera de retorno.....	30
	4.5.5 Hijos e hijas de familias migrantes, nacidos en España. ....	30
	<b>4.6 Entender qué son los duelos migratorios .....</b>	<b>31</b>
5.	Desarrollo y facilitación de la diversidad cultural .....	33
	<b>5.1 Necesidades identificadas de las que parten los contenidos .....</b>	<b>34</b>
	<b>5.2 Acercamiento teórico a la diversidad cultural en el ámbito educativo.....</b>	<b>35</b>
	5.2.1 Diversidad cultural y migración .....	35
	5.2.4 ¿De qué hablamos cuando hablamos de diversidad?.....	40
	<b>5.3 Comprender el concepto de identidades para acompañar en la construcción de la personalidad.....</b>	<b>42</b>
	5.3.1 Identidades culturales .....	42
	5.3.2 Identidades, perspectivas y construcción de la personalidad.....	44
	5.3.3 El sentimiento de pertenencia y su reconocimiento.....	46
	5.3.4 El desarrollo de las identidades múltiples frente el racismo .....	50
	Estereotipos, racismo y discurso de odio.....	52
	Estereotipos, racismo y discurso de .....	53
	<b>6.1 Necesidades identificadas de las que parten los contenidos .....</b>	<b>53</b>
	<b>6.2 El fenómeno del odio: del estereotipo a la violencia física.....</b>	<b>54</b>
	<b>6.3 ¿Cómo se forma y evoluciona el discurso del odio?.....</b>	<b>55</b>
	<b>6.3 Estereotipos y prejuicios .....</b>	<b>57</b>
	<b>6.4 El discursos de odio.....</b>	<b>58</b>
	<b>6.6 La difusión del odio.....</b>	<b>59</b>
7.	Glosario.....	60
8.	Bibliografía.....	67

**Actividad enmarcada dentro del proyecto “CAMBALACHE: Capacitación de agentes socioeducativos para la prevención de los discursos de odio y la mejora de la convivencia”.**

Proyecto financiado por la Dirección General de Inclusión y Atención Humanitaria del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones y cofinanciado por el Fondo de Asilo, Migración e Integración de la Unión Europea.

Coordinación

**Autoría:**

Delphine Salvi

Equipo Cambalache: Josefina Mesa Vaquero (Algeciras Acoge), Noelia Ramírez Gómez (APIC-Andalucía Acoge), Kanita Mukanovic (CEAin), Rocío Martín Marcelo (Huelva Acoge), Jerónimo Varas Solís y Sheila Bumedién Sadek (Melilla Acoge) y Azahara Leal del Pozo (Secretaría Técnica)

**Coordinación**

Azahara Leal del Pozo

**Edición:**

Federación Andalucía Acoge - [www.acoge.org](http://www.acoge.org) – [acoge@acoge.org](mailto:acoge@acoge.org)



AÑO 2021. Publicación gratuita. Prohibida su venta.

# 1. Agradecimientos y personas participantes

## Centros educativos y asociaciones participantes:

---

### Algeciras (Cádiz)

- CEIP Campo de Gibraltar.
- CEIP Andalucía.
- Fundación CEPAIM.

### Jerez de la Frontera (Cádiz)

- CEIP Torresoto.
- IES Francisco Romero Vargas.

### Córdoba

- CEIP Jerónimo Luis de Cabrera.
- IES Averroes.
- CEIP San Juan de la Cruz.
- Asociación para la Defensa Social de Adolescentes y Menores (ADSAM).

### Huelva

- CEIP Miguel de Cervantes.
- Servicios Sociales Comunitarios.
- Servicios Sociales Provinciales Ribera del Tinto.

### Melilla

- CEIP Pedro de Estopiñán.
- Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Granada, campus de Melilla.
- CIFP Reina Victoria Eugenia.
- Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad de Melilla.

## Personas participantes en los grupos motores

---

### Algeciras (Cádiz)

- Aurora Bravo Moreno. Directora del CEIP Campo de Gibraltar.
- José Antonio Álvarez. Director del CEIP Andalucía.
- Antonia Pineda Ramírez. Exdirectora del CEIP Andalucía.
- María Montserrat García Blanco. Formadora técnica de la Fundación CEPAIM.
- Fátima El Kouch. Madre de alumnado del CEIP Campo de Gibraltar.

### Jerez de la Frontera (Cádiz)

- César Fernández Santantón. Director del CEIP Federico Mayo.
- Mercedes Díaz Sánchez. Directora del IES Francisco Romero Vargas.
- Gustavo Adolfo Silva Palacios. Profesor del IES Francisco Romero Vargas.

- Silvia-María Balbas Rodríguez. Vocal del AMPA del IES Francisco Romero Vargas.
- Susana Delford Baladez. Jefa de Estudios del CEIP Al Ándalus.
- Verónica Fontecha Sánchez. Presidenta del AMPA del CEIP Al Ándalus.
- Julande Lamey. Alumna del Grado Superior de Animación Sociocultural y Turística del IES Asta Regia.
- Leticia Larios Aguilar. Alumna del Grado Superior de Animación Sociocultural y Turística del IES Asta Regia.
- Marta Reynaldo Correa. Educadora Social de Diaconia.

### Córdoba

- María Cruz Gómez Morales. Profesora del CEIP San Juan de la Cruz.
- María del Rosario Doblas Miranda. Profesora del CEIP Jerónimo Luis de Cabrera.
- Darío Nevado Muñoz. Educador Social de ADSAM.
- María Dolores Cuevas Castell. Psicóloga de ADSAM.

### Huelva

- Rocío Martín Llanes. Maestra del CEIP Miguel de Cervantes.
- Jesús Rodríguez Moreno. Director del CEIP Miguel de Cervantes.
- José María moral Gallardo. Maestro del CEIP Miguel de Cervantes.
- María del Carmen Ruíz Gallardo. Educadora Social de los Servicios Sociales Provinciales Ribera del Tinto.

### Melilla

- Cristina Morales del Pino. Jefa de Estudios del CEIP Pedro de Estopiñán.
- Soraya Mohamed Mohamed. Profesora del CEIP Pedro de Estopiñán.
- Paula Rosa Hernández. Profesora del CEIP Pedro de Estopiñán.
- Habiba Mimoun Abderrahman. Madre y Maestra del CEIP Pedro de Estopiñán.

### Grupos de NNA

---

#### Algeciras (Cádiz)

- CEIP Andalucía. Alumnado de 5º y 6º de Primaria

#### Jerez de la Frontera (Cádiz)

- CEIP Torresoto. Alumnado de 5º de Primaria.
- IES Francisco Romero Vargas. Alumnado de 1º de ESO.

### Córdoba

- IES Averroes. Alumnado de 2º ESO grupo B.
- CEIP San Juan de la Cruz. Alumnado de 6º de Primaria.
- CES Ramón y Cajal. Alumnado de 2º del Ciclo Superior de Integración Social.

### Huelva

- CEIP Miguel de Cervantes. Alumnado de 2º ESO grupos A y B.

### Melilla

- Melilla Acoge. Grupo de las Colonias de Verano.

## 2. Introducción

La Federación Andalucía Acoge es una organización comprometida con la transformación social en la Frontera Sur de la Europa Occidental. Nace en 1991 como suma de asociaciones compuestas por personas implicadas en la defensa de los Derechos Humanos e inquietas ante la situación de las personas migrantes.

Durante casi 30 años de trabajo hemos acompañado procesos migratorios de miles de personas buscando facilitar la inclusión social.

Este trabajo alimenta un conocimiento y un discurso que se hace llegar al conjunto de la población y a las instituciones públicas con idea de facilitar la adecuación de toda la sociedad.

Nuestro trabajo es un esfuerzo continuado para el beneficio de toda la población. Las migraciones son una de los rasgos característicos de la Europa del siglo XXI y con ellas la profundización en la diversidad social.

Entre las distintas líneas de trabajo se encuentran las acciones que desarrollamos en el ámbito socioeducativo desde la educación reglada y la educación no reglada, cuyo objetivo principal es favorecer el acceso y la promoción de las personas en el contexto socioeducativo independientemente del origen y en equidad de oportunidades, género y derechos, a la vez que se promueven medidas dirigidas a toda la ciudadanía que incidan en mejoras educativas estructurales.

La Escuela es un espacio situado en la comunidad y no un espacio separado de su entorno. Esto implica que lo que ocurre en el entorno influyen en la escuela, y a la vez consideramos que lo trabajado desde el centro educativo con una proyección comunitaria puede transformar el entorno.

Teniendo en cuenta esta posición privilegiada de la escuela y los espacios educativos, consideramos que es el lugar idóneo desde el que fomentar el desarrollo y la facilitación de la diversidad cultural, promover la prevención y detección del racismo y los discursos de odio y proveer de herramientas para abordarlos y enfrentarnos a ellos.

Partimos de comunidad educativa en el sentido amplio del término y de que la educación va más allá de la educación reglada. La comunidad educativa, no solo la conforman los y las

profesionales de la educación reglada, sino todas las personas e instituciones que influyen en la socialización de niños, niñas y jóvenes. Está formada por profesorado, agentes socioeducativos tanto del centro escolar como del entorno comunitario, familias, grupo de iguales y las diferentes entidades y asociaciones que desarrollan acciones socioeducativas en los espacios de educación no reglada.

Necesitamos una escuela en la que todas las personas se sientan reconocidas y para ello, se hace imprescindible construir la escuela desde diferentes visiones complementarias y necesarias de todas las personas que forman parte de ella, así como de posibilitar canales de participación y comunicación.

### 3. Proceso de elaboración del material formativo.

El material que presentamos se enmarca en el proyecto “CAMBALACHE: Capacitación de agentes socioeducativos para la prevención de los discursos de odio y la mejora de la convivencia”, desarrollado durante el año 2021.

El Proyecto CAMBALACHE (2021) está financiado por la Dirección General de Inclusión y Atención Humanitaria del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones y cofinanciado por el Fondo de Asilo, Migración e Integración de la Unión Europea. Desarrollado por la Federación Andalucía Acoge.

La propuesta desarrollada durante el 2021 es resultado de la larga trayectoria de trabajo de la Federación Andalucía Acoge en el ámbito socioeducativo y de forma específica en la educación reglada.

El proyecto Cambalache se comienza a desarrollar en el año 2006, tradicionalmente contemplaba acciones de atención y acompañamiento directo con niños, niñas adolescentes y familias orientadas a favorecer la inclusión del alumnado y familias de origen extranjero desde el ámbito socioeducativo, una convivencia positiva, a través del asesoramiento y apoyo al profesorado y agentes socioeducativos en el desarrollo y facilitación de la diversidad cultural.

Esta larga trayectoria de trabajo siempre ha estado acompañada de un proceso de reflexión y análisis crítico sobre las acciones que desarrollamos y las nuevas necesidades de una realidad en la que se producen avances y retrocesos.

Fruto de este análisis, durante el año 2021 el proyecto Cambalache ha contado con las experiencias, visiones y sentires de las personas que forman parte de la comunidad educativa, desde un enfoque dialógico.

Las acciones desarrolladas han estado encaminadas a apoyar a todas las personas intervinientes en el ámbito socioeducativo, para la prevención de la discriminación, los discursos de odio y la mejora de convivencia en contextos de diversidad cultural. Para ello se ha creado una red de comunidades educativas posibilitando nexos de unión e intercambio entre el ámbito escolar y socioeducativo de Melilla y Andalucía.

El desarrollo de las acciones, han partido de las siguientes premisas:

- Una perspectiva interseccional que tenga en cuenta las distintas realidades que influyen a las personas por cuestión de género, clase, orientación sexual, pertenencias culturales e identitarias... y cómo estas se combinan oprimiendo especialmente a mujeres y niñas.
- La necesidad de construir una escuela desde las diferentes visiones complementarias y necesarias de todos los agentes de la comunidad educativa, facilitando los canales de comunicación y participación necesarios.

El resultado final ha sido el diseño de este material formativo orientado a la prevención de discursos de odio, la facilitación de la construcción de identidades con múltiples pertenencias y la capacitación de agentes socioeducativos.. Este material tiene un carácter de documento vivo que permita seguir ampliándose y enriqueciéndose durante la segunda fase del Proyecto Cambalache que se desarrollará durante el año 2022.

Los contenidos que a continuación desarrollamos son el resultado de las necesidades identificadas y las aportaciones recopiladas en las siguientes actividades llevadas a cabo en Algeciras Acoge (Cádiz), CEAIN (Jerez de la Frontera, Cádiz), APIC (Córdoba), Huelva Acoge, y Melilla Acoge y Sevilla:

### **Creación de la red de comunidades formadas por los grupos motores de cada localización**

Se ha creado en cada localización un grupo motor formado por familias, jóvenes referentes, profesionales del ámbito educativo y/o entidades. La formación de los grupos motores por personas con diferentes perfiles garantizando la representatividad y complementariedad de las diferentes visiones y necesidades. Las profesionales de Andalucía Acoge asumen un papel facilitador, propiciando el encuentro y el intercambio entre los diferentes agentes.

Se ha desarrollado una coordinación con la comunidad educativa de cada localización de cara a facilitar su participación e implicación en el proyecto. Desde la conformación de los grupos motores, las profesionales de Andalucía Acoge que desarrollan el proyecto, con amplia experiencia y conocimiento en el aprendizaje desde el enfoque dialógico, han dinamizado los grupos a través de diferentes vías para la puesta en común e intercambio de metodologías, experiencias y acciones comunes.

Los funciones de los grupos motores han sido las siguientes:

- Identificar buenas prácticas que se estén desarrollando en el entorno, tanto desde la educación reglada como la educación no reglada.
- Participar activamente en la comunidad on line para favorecer el trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias y recursos.
- Completar desde diferentes visiones la información obtenida en las acciones grupales con niños, niñas y adolescentes.
- Revisar el material formativo desarrollado..
- Evaluar el proceso seguido.

### **Acciones grupales dirigidas a niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) para la detección de necesidades de sensibilización y formación**

En muchas ocasiones los materiales didácticos parten de una visión adulto-céntrica en la que no se tienen en cuenta las visiones y dinámicas de niños, niñas y adolescentes. Es por ello que se han desarrollado acciones grupales con ellas y ellos desde un papel protagónico, identificando las necesidades, tomándolas como base para el diseño y desarrollo del material formativo.

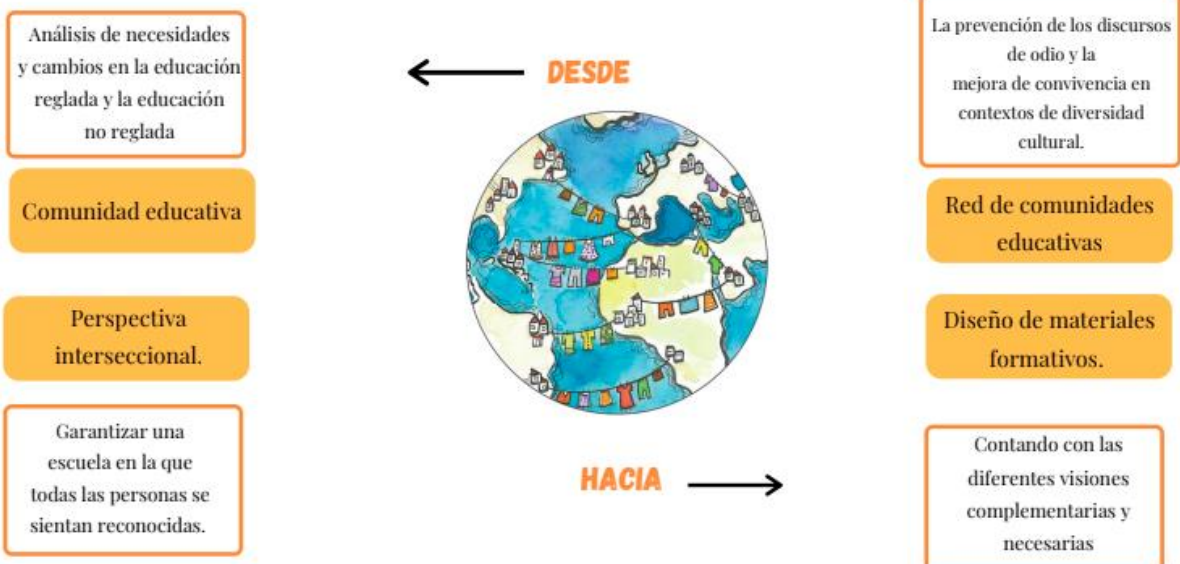
Acciones de sensibilización y formación basadas en el material elaborado, dirigidas a los agentes de la comunidad educativa, alumnado universitario y de grados formativos, acercando las nuevas realidades derivadas de los procesos migratorios y el aumento de la diversidad cultural y ofreciendo herramientas prácticas que den una respuesta adecuada.

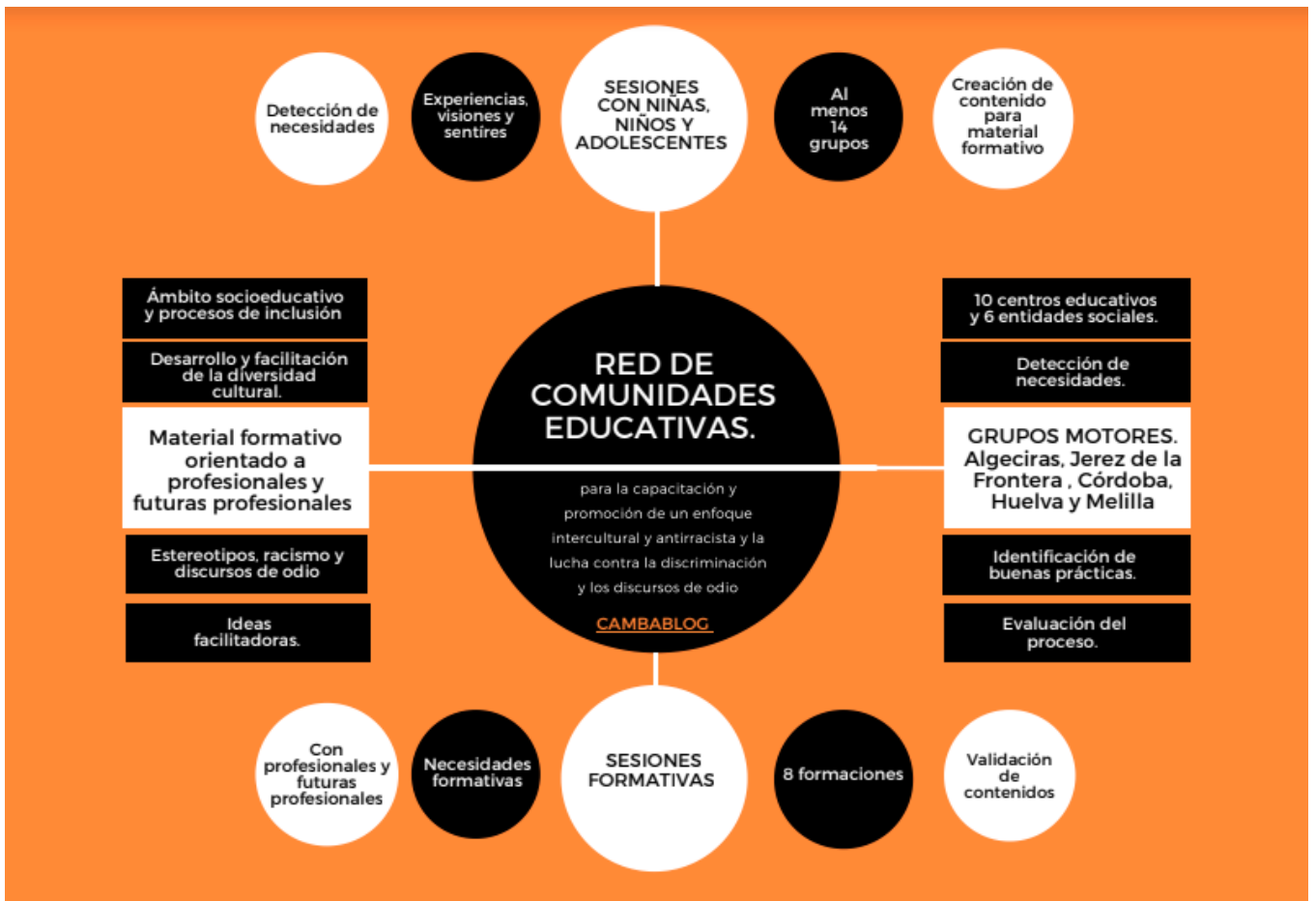
Estas acciones de sensibilización y formación se han basado en el material elaborado y han estado dirigidas a los agentes de la comunidad educativa y al alumnado universitario y de grados formativos del ámbito socioeducativo. En dichas sesiones se ha facilitado el acercamiento de las nuevas realidades derivadas de los procesos migratorios y el aumento de la diversidad cultural, así como herramientas prácticas que den una respuesta acertada a estas de discriminación, discursos de odio, ...

Las sesiones desarrolladas nos han permitido comprobar en qué medida los contenidos responden a las necesidades de los agentes educativos y a las metodologías requeridas, así como para la recopilación de propuestas que han sido incluidas en el material.

# PROYECTO CAMBALACHE.

Capacitación de agentes socioeducativos para la prevención de los discursos de odio y la mejora de la convivencia.







#### 4. Atención a los procesos migratorios desde el ámbito socioeducativo.

## 4.1 Necesidades identificadas de las que parten los contenidos

Atender a los procesos migratorios desde el ámbito socioeducativo implica en un primer lugar entender mejor cuales son esos procesos y cómo afectan a los niños, niñas, adolescentes y sus familias.

Si bien las migraciones son fenómenos constantes a lo largo de la historia de la humanidad y han contribuido a constituir las sociedades, el estudio de este fenómeno así como la necesidad de entender lo que atraviesan las personas y en particular los niños y niñas que experimentan este proceso son mucho más recientes.

Hasta hace poco y aún hoy en día, los movimientos migratorios son fácilmente catalogables y asumibles de un modo monocausal, simplista y deformador, muchas veces por falta de conocimiento y/o experiencia.

Este modo de concebirlos tiene graves consecuencias para gestionar la migración y la diversidad cultural como fenómenos globales y estructurales, algo imprescindible para entenderlos en toda su complejidad y para poner en práctica acciones (políticas, económicas, educativas, sociales, etc.) que tengan un impacto positivo en la realidad.

Desde hace ya unos años, se considera el ámbito socio-educativo, que sea reglado o no reglado, como un espacio tanto educativo como formativo, por lo que naturalmente se dibuja la necesidad de incorporar las cuestiones sociales contemporáneas a las que la escuela es permeable y en las que toma parte. Asimismo, partiendo de la importancia del papel de la escuela en los distintos procesos de construcción de la personalidad, y tomando en cuenta el impacto del proceso migratorio sobre la identidad, cultura y percepción de la otredad, parece evidente la reflexión sobre la atención a los procesos migratorios en el ámbito educativo.

De hecho, durante las sesiones llevadas a cabo con niños, niñas, adolescentes así como con el profesorado y agentes socioeducativos en el marco del programa Cambalache, se identificaron confusiones respecto a conceptos claves y situaciones relativas a los procesos migratorios y de inclusión en el ámbito escolar.

Con frecuencia, se reduce el proceso de inclusión a la adquisición de la lengua vehicular y se reduce el éxito de la misma a la ausencia de conflicto. Por otra parte, se detecta la necesidad de trabajar en tomar más en cuenta las referencias culturales a la hora de implicar a las familias en las pautas educativas básicas del centro y así fomentar su relación con el mismo. Para ello, es necesario tener una perspectiva interna del proceso de adaptación y estar inmerso en ello. Identificar lo que impide la adaptación de los niños, niñas y adolescentes y aplicar cambios en el uso de recursos es un primer paso que proponemos superar ayudando los centros y personal docente a tomar consciencia de su rol en el proceso de adaptación e inclusión.

Para ello, presentamos a continuación una introducción a conceptos claves sobre migración en el ámbito educativo y socio-educativo. Primero identificamos los factores que influyen en la vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes que viven los procesos migratorios en el contexto sociocultural actual. Luego presentamos una reflexión sobre los conceptos de diversidad cultural e inclusión en el ámbito escolar y lo que supone abrazar una u otra definición. ¿Qué entendemos por inclusión y diversidad cultural? ¿Cuál es el papel de la escuela en el momento tan delicado de la primera acogida?

Intentaremos aportar elementos de respuesta y reflexión sobre estas cuestiones antes de volver a centrarnos sobre los niños, niñas y adolescentes, describiendo las diferentes tipologías de proceso migratorio que se producen y cómo les afecta los llamados “duelos migratorios”. Al final del capítulo encontrarás también unas propuestas de herramientas y prácticas que permiten trabajar estas cuestiones en el ámbito socioeducativo..

## 4.2. Los movimientos migratorios en el ámbito socioeducativo

Entendemos la educación más allá de la educación reglada y la comunidad educativa en sentido amplio. Es decir la comunidad educativa, no solo la conforman los profesionales de la educación formal, si no todas las personas e instituciones que influyen en la socialización de los niños, niñas y jóvenes. Estaría formada por profesorado, agentes socioeducativos externos a los centros escolares, las familias, el grupo de iguales y las diferentes entidades y asociaciones que desarrollan acciones socioeducativas en los espacios de educación no reglada. Los centros educativos son totalmente permeables a lo que ocurre en el entorno, en lo positivo y en lo negativo. Por eso cada día se hace más palpable de la necesidad de conectar la escuela y el barrio en el que se encuentra. Lo trabajado en el entorno influye en la inclusión socioeducativa y en el éxito escolar, al mismo tiempo que los avances logrados en los centros tienen un efecto multiplicador en el entorno.

Desde hace más de veinte años se ha producido una de las más importantes transformaciones a nivel poblacional, como consecuencia de la incorporación en la última década de un elevado número de personas procedentes de otros países. Esta nueva configuración social ha dado paso a una sociedad diversa y multicultural, caracterizada por la coexistencia en el territorio de personas provenientes de diferentes realidades socioculturales.

Esta nueva conformación social trae como consecuencia que la diversidad cultural esté presente en la cotidianidad: personas de distintas etnias, religiones, etc.

La llegada y permanencia de población de origen extranjero, así como los cambios sociales que se van produciendo añaden a la estructura social y por tanto a las relaciones de convivencia nuevas formas de ser, hacer y ver que tienen las nuevas personas que lo habitan. Dicha heterogeneidad implica una acomodación mutua ya que la presencia creciente de personas inmigrantes o la de cualquier otro grupo nuevo, modifica los barrios, los movimientos sociales, los espacios públicos, se fragmentan los equilibrios que existían localmente, se transmutan los significados sociales de algunos lugares y se producen reajustes mutuos entre los vecinos y vecinas.

Esta sociedad es tradicionalmente plural y diversa, conviven personas procedentes de distintos lugares y con distintas culturas, lenguas, costumbres y religiones, añadiendo nuevos elementos de complejidad en la estructura social, tiene su reflejo en la escuela.

La escuela ha sido siempre reflejo de heterogeneidad cultural presente en la sociedad, la llegada de personas procedentes de otros países ha acrecentado esta diversidad y ha añadido nuevos perfiles, nuevas lenguas y culturas. El sistema escolar debe atender una realidad no tan nueva ya que los centros educativos atienden población de origen extranjero desde hace al menos tres décadas. Es necesario que se sigan planteando nuevas formas de saber, de pensar y de hacer dentro del ámbito socio educativo.

La formación en recursos de calidad que aborden esta diversidad, será fundamental a la hora de considerar a la escuela como ese elemento primordial en la construcción de una nueva sociedad intercultural en la que todos y todas se sientan reconocidos y cuentan con equidad de oportunidades y derechos.

La incorporación de alumnado de contextos sociales vulnerables, la incorporación tardía del alumnado al curso escolar, la vivencia de procesos migratorios complejos, etc., comportan una serie de realidades sociales y educativas complejas en la escuela y en el trabajo del profesorado.

En la construcción social hay niños, niñas y jóvenes que se encuentran en una situación de desventaja ya que viven situaciones específicas, experimentan discriminación y un acceso desigual a los recursos.

Los principales **factores** que influyen en las desventajas que viven los niños, las niñas y los jóvenes se pueden clasificar de la siguiente manera, teniendo muchos de ellos un carácter estructural:

- **Precariedad socioeconómica.** La escasez de recursos económicos a menudo revierte en falta de recursos sociales, y una menor capacidad de participación a nivel social y comunitario.
- **Situación administrativa de algunas familias:** La incertidumbre y dificultades de poder mantener la situación de regularidad administrativa, somete a las familias migrantes a una gran presión psicológica.
- **Desconocimiento por parte de los y las agentes socioeducativos de las características de los procesos migratorios y su posible impacto en las familias y cómo lo experimentan los/as jóvenes.** Los cambios sociales y psicológicos a los que se somete la persona que realiza un proyecto migratorio son de los más complejos y profundos entre aquellos a los que cualquier ser humano puede tener que realizar a lo largo de su vida. En este proceso se ven afectados casi todos los ámbitos de la persona, desde la familia, la cultura o el estatus social y las relaciones sociales, hasta otros tan básicos y elementales como son la alimentación, el clima o la vivienda. En este sentido se considera fundamental "entender y comprender" tanto a la persona que decide emigrar como al resto de la familia que la acompaña. Es importante que desde el ámbito educativo se conozcan los aspectos psicosociales del entorno del niño o niña, porque de esta manera se podrá contar con una visión más real del contexto en el que vive que puede repercutir en su proceso de escolarización e inclusión socioeducativa.
- **Insuficiencia de recursos específicos para gestionar la diversidad en el aula y desconocimiento de los mismos:**  
Ante la inexistencia de recursos específicos para atender a nuevas necesidades socioeducativas y la falta de experiencia del profesorado en la atención al alumnado de origen extranjero, desde la administración pública se ponen en marcha una serie de recursos y medidas.

En 2007 se suceden una serie de Órdenes o Instrucciones que van marcando las directrices de lo que sería la atención al alumnado extranjero en Andalucía. Se

contemplan diferentes medidas y recursos que atienden aspectos del proceso de inclusión del alumnado de origen extranjero y sus familias, así como acciones para favorecer una convivencia intercultural desde el ámbito educativo: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, plan de formación del profesorado, dotación de presupuesto para proyectos interculturales, mantenimiento de cultura de origen, apoyo lingüístico en horario extraescolar, convenios de cooperación con países de origen y convocatoria de subvenciones a entidades sociales para el desarrollo de proyectos de mediación social intercultural.

A partir de la crisis económica se produce una fuerte reducción de los recursos y desaparición de algunos de ellos como “el programa de mantenimiento de cultura de origen” y “la dotación económica a proyectos de interculturalidad”. La fuerte reducción presupuestaria destinada a los demás recursos provoca que muchas de las necesidades que actualmente hay en los centros educativos no estén cubiertas. Las reducciones presupuestarias en gasto social, llevadas a cabo, están ocasionando graves consecuencias para el sistema educativo y para el profesorado. Los recortes han provocado la desaparición de acciones educativas, suponiendo un retroceso histórico, empeorando los servicios y deteriorando las condiciones laborales del profesorado. Aunque en los últimos años se ha avanzado en este sentido, en algunas ocasiones el profesorado desconoce y no cuenta con recursos suficientes para gestionar adecuadamente la diversidad existente.

Los recursos para la atención de la diversidad cultural vinculada a los movimientos migratorios, dirigidos a los agentes educativos, se ha diversificado en los últimos años, contando en la actualidad con formación, materiales y acceso a entidades y experiencias que permiten buscar apoyo específico para el trabajo en contextos multiculturales. Sin embargo, frecuentemente éstos siguen expresando desconocer dichos recursos o contar con dificultades para acceder a los mismos.

A veces, las dificultades de comunicación entre el personal docente y la familia, hacen que los hijos e hijas de las personas migrantes jueguen un doble papel, pagando por un lado el tributo de todas estas dificultades y siendo, por otro lado, el primer punto de contacto de sus familias con la escuela.

- **Falta de espacios que, desde la educación no reglada, vengan a reforzar la acción formativa y socializadora de la escuela.**

A menudo tienen que ver con la falta de infraestructuras en las zonas en que habitan las familias, también en zonas rurales con escasa dotación de recursos o dispersión de los mismos. En otras ocasiones tiene que ver con una escasa oferta cultural, o de actividades de educación no reglada. Ambas cuestiones inciden desfavorablemente en la interrelación fuera del horario escolar entre jóvenes de distintos orígenes.

- **Los modelos de gestión de la diversidad cultural a menudo no sintonizan entre los diferentes ámbitos como el escolar o el sociolaboral.**

En el caso de la escuela se pone de manifiesto que, ante la carencia de herramientas específicas para la gestión de relaciones interpersonales, se suelen confundir con conflictos de tipo cultural.

- **Escasez de procesos adaptados para facilitar el conocimiento de la normativa escolar**, recursos y fórmulas de participación por parte de las familias de origen extranjeras.
- **Desajuste entre las expectativas familiares y las expectativas de la sociedad receptora.** De entre los motivos para iniciar un proceso migratorio, muchas familias suelen contar como aliciente la expectativa de mejores posibilidades de vida y de futuro para los/as hijos/as, siendo uno de los objetivos de la migración el poder ofrecerles mayores opciones formativas, basando el éxito migratorio, además de la obtención y mantenimiento de un empleo, en el éxito de las segundas generaciones. Se incluye dentro de las mejoras de condiciones de vida, la oportunidad de acceso a un sistema educativo. Se proyecta una serie de expectativas en los/as jóvenes y niños/as que a menudo pueden suponer un desajuste entre éstas y las posibilidades reales de cumplirse. Por otro lado, las altas expectativas de las familias suelen chocar con las bajas expectativas que en ocasiones se proyectan sobre los niños, niñas y adolescentes por parte del sistema educativo, ya que erróneamente se percibe a los niños y niñas recién llegadas desde un enfoque de déficit y no de aporte. En este caso nos referimos al llamado efecto Pigmalión que tiene su origen en un mito griego. Esta metáfora, que se refiere a la capacidad que tenemos de influir en el comportamiento de otra persona en función de lo que creemos o imaginamos de ella, es uno de los factores que influyen en la motivación del alumnado en el aula (aunque también se da en otros ámbitos). En efecto, el profesorado formula expectativas acerca del comportamiento en clase de diferentes niños, niñas y jóvenes, que van a tratar de forma distinta de acuerdo con las mismas. Y aquello, a medio-largo plazo, influye sobre la percepción de uno mismo y sobre su comportamiento.

**Es importante tener en cuenta que del éxito escolar presente depende el mantenimiento y la promoción educativa de niñas, niños y jóvenes con mayores dificultades. Y del mismo depende en buena parte el futuro éxito en el mercado laboral.**

### 4.3 conceptos claves para entender mejor la diversidad cultural y lo que supone hablar de inclusión

Cuando hablamos de migración en España y de forma más específica de acción socioeducativa en contextos de diversidad cultural vinculada a los movimientos migratorios, se utilizan una serie de términos como multiculturalidad, interculturalidad, asimilación...

Como profesionales de la acción social debemos tener claras las diferentes conceptualizaciones, desde nuestro discurso se construye nuestra acción y nuestro pensamiento, por eso las palabras son muy importantes. No es lo mismo tener una perspectiva multicultural que una intercultural, aunque para muchas personas suene a lo mismo.

A continuación, se aclaran los términos de mayor incidencia para clarificar la posición desde la que nos situamos. La diversidad de términos se presta al equívoco (interesado en muchos casos) cuando se habla de asimilación, pluralismo cultural, multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad, interculturalismo, inclusión, ciudadanía inclusiva...

Partimos de la premisa de la cultura como algo dinámico, cambiante y de la amplia heterogeneidad dentro de los diferentes “grupos culturales”. Entendemos cultura como un conjunto de significados compartidos y representaciones que se construyen en diversos contextos, bajo diferentes normas, valores y costumbres, que constituye y afecta los procesos de pensamiento que cada persona pone en funcionamiento.

Como personas portadoras de cultura, según nuestro propio marco de referencia la realidad es interpretada de una forma u otra. Nuestra percepción de la realidad dependerá de una determinada forma cultural de verla. Sobre este aspecto profundizaremos en el apartado correspondiente al enfoque intercultural.

Por otro lado, como podemos observar en la imagen según la analogía del iceberg, la cultura está constituida por elementos visibles y elementos no visibles.

Frecuentemente centramos el conocimiento de “la cultura del otro” en los elementos visibles, pero tal y como se refleja en la imagen la mayor parte de elementos que conforman la cultura son elementos no visibles. De la misma forma, cada persona vive y manifiesta las diferentes referencias culturales de forma diferente, influenciadas por múltiples factores.

## El Iceberg Cultural



En base a vuestra experiencia personal, reflexionar sobre tres elementos visibles de vuestra propia cultura y tres elementos no visibles. Como se ha resaltado con anterioridad, es frecuente la utilización de la palabra integración. Si reflexionamos sobre las múltiples veces que hemos escuchado el término, podemos comprobar que es utilizado con diferentes significados. Podemos escuchar por ejemplo de manos de representantes políticos de partidos con una línea claramente xenófoba afirmaciones en las que hablan de la “integración de los inmigrantes”. Como veremos a continuación es un término bastante desvirtuado a lo largo de estos años. El término integración corresponde a una de las estrategias de aculturación.

La aculturación es el conjunto de fenómenos que resulta de los contactos directos (o indirectos) y continuos entre grupos de individuos de culturas diferentes y que provoca cambios en los dos grupos. En el siguiente esquema podemos ver las diferentes estrategias de aculturación que se pueden desarrollar:



*Fuente: Curso de especialización en infancia y juventud migrante sin referentes familiares en el sistema de protección. Módulo 4. Desarrollo y facilitación de la diversidad cultural. Claves para el acompañamiento. Andalucía Acoge.*

Como podemos observar, generalmente cuando se habla de integración, en realidad la estrategia de aculturación que se describe es la asimilación. La asimilación supone el establecimiento y mantenimiento de relaciones con otros grupos, en este caso con el grupo mayoritario y la sociedad receptora, pero a su vez implica la no conservación de la propia identidad y los propios rasgos culturales. La asimilación implica que el cambio es responsabilidad únicamente de la persona migrante.

Otro término clave, frecuentemente utilizado y al igual que “integración” vaciado de significado por su mal uso es la “interculturalidad”. Cuando coexisten personas con diferentes referencias culturales nos encontramos ante una realidad multicultural, la gestión que se haga de esas diferentes referencias culturales de esa realidad es la que nos irá llevando a los diferentes conceptos. Nos centraremos en los modelos de inclusión frente a los modelos excluyentes.

Los modelos de inclusión de la diversidad cultural pueden ser aparentes, es decir, tendentes a la homogeneización a través de un modelo asimilacionista cuando se pretende la integración forzosa de las personas con culturas diferentes en la cultura predominante. O pueden ser modelos de inclusión reales, aceptando y reconociendo la diversidad cultural como un elemento positivo, nos encontramos entonces ante una gestión basada en el pluralismo cultural que rechaza la homogeneización de la sociedad y defiende que hay que aprovechar y fomentar las relaciones equitativas.

Dentro del pluralismo cultural se incluyen a su vez dos modelos que son habitualmente confundidos; multiculturalismo e interculturalismo. En este punto nos será de gran ayuda el siguiente cuadro:

Plano Fáctico o de los hechos <b>(LO QUE ES)</b>	<b>MULTICULTURALIDAD</b> Diversidad cultural, lingüística, religiosa...	<b>INTERCULTURALIDAD</b> Relaciones inter-étnicas, inter- lingüísticas, inter-religiosas...
	<b>MULTICULTURALISMO</b> Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de Igualdad 2. Principio de Diferencia.	<b>INTERCULTURALISMO</b> Convivencia en la diversidad 1. Principio de Igualdad 2. Principio de Diferencia. 3. Principio de Interacción Positiva.
	Modalidad 1	Modalidad 2
<b>PLURALISMO CULTURAL</b>		

(Giménez, C. 2003)

En esa propuesta de Carlos Giménez podemos ver como el modelo intercultural sería una evolución del multiculturalismo que ha demostrado ser insuficiente para conformar una sociedad que pueda afrontar sus conflictos de manera constructiva.

En la década de los noventa el término interculturalidad adquiere gran relevancia, aparejado al aumento de una población de origen extranjero en España, pudiéndose considerar como una moda o tendencia. Pero precisamente por ese uso extendido, por ser un término “políticamente correcto” se ha visto en ocasiones “vaciado de sentido”. Se ha abusado de él y usado incorrectamente, tal como ya adelantaban hace casi 20 años Lluçh Xavier y Salinas Jesús.

En definitiva, para nosotros la interculturalidad es la relación o creación constructiva de comunicación, intercambio y enriquecimiento entre personas y grupos de diferentes orígenes y referencias culturales que comparten un mismo marco geográfico, político, económico, ideológico y social. A partir de ella se conforma un nuevo marco de referencia común que implica cambios en la estructura y normas de la sociedad.

El principio de la interculturalidad reconoce que existen condiciones básicas necesarias para la convivencia, fundadas en la equiparación de derechos, deberes y oportunidades de toda la población superando las diferentes situaciones de desigualdad y discriminación existentes en los territorios. Este sustrato básico permite el paso a la construcción de elementos identitarios individuales y colectivos encaminados a un modelo de ciudadanía inclusiva.

La Interculturalidad debe ser entendida, no como un estado concreto de la realidad, sino como un principio de actuación que orienta permanentemente la construcción social reconociendo el aporte positivo de toda la población desde la diversidad de las diferentes formas de ser y entender la vida.

A modo de inciso, es necesario que tengamos en cuenta tres cuestiones claves:

1. Se deben superar situaciones de marginación.
2. Debe haber una apertura y una disposición para ir aprendiendo de los otros, al tiempo que se mantienen elementos centrales de la propia identidad.
3. Es muy importante la experiencia de ser reconocido, de tener voz, de encontrar un sitio.

Consideramos que el concepto de integración, debe ser un concepto a superar ya que no define en su totalidad el sentido de una realidad realmente intercultural. Es por ello que preferimos usar el término inclusión, y más en concreto el de ciudadanía inclusiva, basada en el reconocimiento de las identidades de las personas y los pueblos, en el respeto a las diferencias y en el estímulo de una interacción de carácter pacífico, comprensivo y solidario. Este reconocimiento pasa ineludiblemente por el cuestionamiento y la superación de unas relaciones de desigualdad basadas en la cultura de origen y el lugar de nacimiento, posibilitando una participación real en la sociedad.

Se hace necesario desarrollar respuestas críticas y transformadoras que permitan una convivencia basada en el diálogo, la equidad y el reconocimiento de las diferencias, sin que estas equivalgan a elementos de discriminación y exclusión. Para ampliar información, recomendamos la siguiente lectura:

*Fuente: María José Aguilar Idáñez, Daniel Burashi.. [El desafío de la convivencia intercultural](#)*

## 4.4 Importancia de la escuela en los procesos de inclusión

### 4.4.1 El papel de la escuela en la primera acogida

Los procesos de acogida e inclusión son claves, tanto para las personas recién llegadas como para las personas que acogen. La primera etapa que permite un proceso de inclusión progresivo y positivo, compartido y no vivido como una imposición, es la primera acogida. En muchos casos la llegada al centro educativo representa el primer contacto que las familias migrantes tienen con las instituciones de la sociedad a la que llegan e incluso con la “sociedad receptora”.

La calidad de este primer contacto puede determinar en cierta medida el proceso de inclusión, la trayectoria académica de los niños y las niñas y la relación que establezca la familia con el centro educativo. El derecho de los niños y niñas a la educación, con carácter universal y gratuito visibiliza en un espacio social a muchas familias migrantes, que al no tener regularizada su situación administrativa, son excluidas de otros derechos y beneficios sociales. Así mismo, la mejora de las condiciones de vida de los hijos y las hijas suele ser uno de los motivos principales de iniciar un proyecto migratorio y esta mejora pasa ineludiblemente por una mejora en su formación. Este factor influye en la importancia que las familias de origen extranjero le dan a la escuela y a su implicación en ésta a pesar de las múltiples dificultades con las que se encuentran y que en muchas ocasiones les impiden participar.

La acogida en el centro educativo es un período fundamental para el buen desarrollo del alumnado, en especial en el caso de las familias migrantes y alumnado hijos e hijas de familias migrantes recién llegadas y aún más cuando se produce una incorporación tardía al centro educativo, es necesario desarrollar mecanismos que faciliten el conocimiento y el reconocimiento mutuo como base para mantener una relación de confianza. La llegada y la incorporación al centro son momentos que requieren una atención singular, con el fin de contribuir a disminuir la angustia que este tipo de situaciones puede provocar.

Por otra parte, también es necesario facilitar a las familias recién llegadas información, orientación y asesoramiento sobre los recursos educativos y sociales a los que pueden tener acceso. Este primer contacto debe ser acogedor; conviene que conozcan quiénes son los docentes y quién trabaja en el centro, qué hacen y qué objetivos tienen. La relación entre las familias y la comunidad educativa será más fluida si perciben una actitud de ayuda, interés de conocer y colaboración. Es esencial transmitirles tranquilidad y la sensación de que sus hijos e hijas estarán atendidos y atendidas debidamente así como hacerles saber que se les mantendrá informados de su proceso de escolarización.

Más allá de las necesidades específicas vinculadas a la migración con las que puedan contar las familias recién llegadas de origen extranjero, se debe tener en cuenta que todas las familias, niños y niñas que llegan por primera vez al centro educativo y el barrio, necesitan apoyo y acompañamiento. La mayoría de alumnado y familias que se incorporan una vez que ha

empezado el curso, lo hacen porque han cambiado de lugar de residencia. El cambio de una ciudad a otra o de un barrio a otro, al igual que para las familias de origen extranjero salvando las distancias, implica el desconocimiento del entorno, sus recursos y el centro educativo.

#### 4.4.2 Hacia “la escuela de la diversidad”

El proceso de transformación al que está asistiendo la escuela, hace necesario trabajar sobre claves socioeducativas que en el marco de una educación democrática y plural, contribuyan a la promoción y al reconocimiento de la diversidad. En este sentido, la educación va a constituir la herramienta más importante para desarrollar las estrategias oportunas en el aprendizaje de actitudes y procedimientos que favorezcan actuaciones comprometidas en el reconocimiento de las diferencias culturales. No obstante, aunque la institución escolar es un agente de cambio importante no representa el único. La Escuela se encuentra inserta en un microcosmos del que forman parte otras realidades, que a su vez condicionan el trabajo que se realiza dentro del centro educativo y éste tiene capacidad de transformación del entorno.

La escuela representa un espacio donde, de forma concentrada y a escala humana, se experimentan todos los cambios socio-económicos y políticos de la sociedad. Asimismo, en un contexto donde la población evoluciona y se vuelve siempre más plural, la comprensión y gestión de la diversidad llega a ser esencial en el ámbito escolar. Permite a la escuela situarse y participar en las grandes cuestiones contemporáneas relacionadas con el desarrollo sostenible de las personas (en este caso, niños, niñas y jóvenes) en el respeto de la variedad de culturas, idiomas, opiniones, habilidades o competencias.

De este modo se entiende la diversidad desde sus distintas vertientes; social, religiosa, étnica, cultural, lingüística, pero también sexual, de género, funcional, de aprendizaje o desarrollo.

No focalizarse únicamente en la diversidad cultural sino en su definición más amplia vuelve a reconocer la diversidad como norma y no como situación excepcional. Una norma inclusiva que implica una evolución constante en las prácticas pedagógicas. De este modo se pretende potenciar un currículum que sepa conectar con los intereses de todos los alumnos y todas las alumnas fomentando la educación inclusiva y la igualdad de oportunidades.

Para conseguirlo se requiere un trabajo colectivo constante y profundo de todas las instancias que conforman la dimensión educativa en el sentido más amplio: profesorado, el propio alumnado, padres y madres, comunidad educativa en general, administraciones públicas y organismos privados.

Pero poner en práctica una reflexión y acciones que fomenten e incluyan la diversidad en el proceso educativo no siempre es fácil. De hecho, muchas de las dificultades de gestión de la diversidad con las que nos encontramos hoy en día, no tiene su origen en la actualidad, sino que derivan de carencias ya existentes como la ausencia de un acceso y aprovechamiento equitativo de los recursos. Estas carencias ya existían en el sistema educativo antes de la presencia del alumnado extranjero, e impedía la igualdad de oportunidades. En realidad, la presencia de hijos e hijas de familias inmigrantes en las aulas subraya y acentúa los retos y los problemas ya existentes para mejorar la calidad del sistema educativo haciéndolo a su vez más democrático, huyendo de planteamientos asimilacionistas.

Partiendo de los centros escolares como espacios privilegiados dentro de los barrios, pueblos y ciudades, es necesaria la generación de espacios de intervención en el que participen profesionales vinculados a todos los recursos comunitarios. De manera que se planteen intervenciones capaces de tener una dimensión integral que puedan conectar lo que ocurre en el centro escolar con lo que sucede en la calle, la familia, los grupos de iguales y cualquier otro ámbito de socialización.

El reto es tan complejo como necesario. No es posible dar soluciones al fracaso escolar, dificultades en la convivencia, absentismo escolar, manifestaciones racistas, discriminación, desarraigo, falta de expectativas o frustración, con respuestas generalistas y preestablecidas. No existe un antídoto único contra todas estas dificultades. Es necesario afrontar todos los retos que representa una sociedad compleja como la actual, desde una dinámica de intervención participativa e inclusiva.

La escuela, la familia y el barrio, por tanto, deben encontrarse y para ello necesitan agentes que faciliten su comunicación para la creación de un proceso amplio que implique la creación de iniciativas para la gestión de la diversidad cultural, la prevención, y gestión de los conflictos, y la sensibilización y formación de los miembros que componen la comunidad educativa, dando pie a generar nuevas actitudes, nuevas perspectivas que hagan posible un marco de convivencia en el que todos y todas se sientan reconocidos/as.

Articular una respuesta efectiva para la diversidad presente en los centros educativos, con situaciones sociales muy diferentes, debe pasar por la integración de servicios, sistemas y puntos de vista. Debe comenzar por incluir el aprendizaje reglado y no reglado, así como la complementariedad de otros recursos como el empleo, servicios sociales o sanidad y fomentar la participación con metodologías adecuadas para trabajar con ellos.

#### 4.4.3 Reflexión compartida sobre las distintas percepciones del concepto “inclusión”

La palabra *inclusión*, como hemos visto en el capítulo sobre conceptos, no tiene el mismo peso ni el mismo valor según desde qué perspectiva la miramos y experimentamos. Y aquí una reflexión compartida, fruto de la experiencia vivida en el marco de actividades y talleres llevados a cabo con niños, niñas y adolescentes migrantes o perteneciendo a una familia migrante.

La palabra inclusión está cargada de muchas expectativas por el lado de las personas responsables o participantes de la acogida, mientras pesa como una obligación (que sea personal, de orden emocional, o por supervivencia administrativa) sobre las personas que migran o sus hijos e hijas.

Desde la perspectiva de la persona educadora, bien sea en el marco de la enseñanza reglada o no reglada, existe muchas veces grandes diferencias entre los objetivos que se nos pide alcanzar para fomentar la inclusión y las realidades de las personas con las que trabajamos.

Para poder encontrar herramientas que nos sirvan para gestionar la diversidad en el marco del grupo/ clase a la vez de servir los intereses de los niños y niñas migrantes o hijos e hijas de migrantes, nos conviene intentar entender qué significado real tiene el concepto de

“inclusión” para ellos y ellas. ¿Cómo perciben el hecho de deber “incluirse” a un grupo, una sociedad, una cultura distinta? Si bien reconocemos la evidente necesidad emocional (las ganas de integrarse a un grupo cualquiera), sabemos o al menos intuimos la importancia y el peso que tiene el “deber” incluirse para sobrevivir. Hablamos de supervivencia administrativa de la que deriva el bienestar físico y el acceso a recursos básicos como la alimentación o el alojamiento en algunos casos. Esta supervivencia está muy a menudo sujeta a la capacidad de enterarse bien (idioma + culturalmente) de lo que está pasando. Una tarea y responsabilidad que se reparte en las familias migrantes y que recae en parte en los niños y niñas. Por lo que nos parece primordial cuestionarse acerca de ¿Qué impacto real tiene para un niño o una niña el abandonar su idioma para aprender uno nuevo desde la presión del deber incluirse para sobrevivir en una sociedad distinta a la de origen? ¿Cómo se puede enseñar y compartir un mundo nuevo, unas normas nuevas y un idioma nuevo sin participar de la “obligación de alcanzar la inclusión”?



Es primordial interrogarse sobre los métodos existentes para que la interculturalidad este vivida como algo positivo y natural en oposición a un aprendizaje del idioma y cultura del otro “sufrido” porque sometido a mucha presión social, de tiempo, económico....

Si bien el centro escolar es el reflejo de la sociedad y su funcionamiento, también tiene la capacidad de ofrecer otro modelo y proteger de las derivas ocasionadas por un sistema que no siempre toma en cuenta los tiempos, estado psicológico y necesidades emocionales de las personas. Todo el reto se encuentra en conseguir incorporar el juego, la pluriculturalidad y el multilingüismo como elementos naturales que retroalimentan la clase y ayudan a hacer crecer el alumnado tanto como el profesorado. Aprender un poco de mambara, chino o árabe... compartir experiencias distintas sin juicio de valor y tener espacios dedicados al aprendizaje de los idiomas y culturas de origen no son ni una pérdida de tiempo, ni un dinero mal invertido, sino una apuesta para el futuro.

## 4.5 Tipología de procesos migratorios. Niños, niñas y adolescentes.

Se describen a continuación las principales tipologías de proceso migratorio que atraviesan los niños y niñas de diversas culturas. Esta lista no exhaustiva pretende ofrecer una visión general sin encasillar a los niños y niñas en roles específicos. El objetivo es compartir un marco para entender mejor ciertas situaciones pero sin perder de vista que cada caso es único. Cada trayectoria depende de múltiples factores que vienen a sumarse a la situación provocada por el proceso migratorio vivido, por lo que se tiene que tratar cada caso desde su singularidad.

### 4.5.1 Hijos e hijas que han emigrado junto a sus familias

Los hijos e hijas que han realizado el proceso migratorio junto a sus familias pueden haber llegado en la primera infancia, segunda infancia o adolescencia. Los y las menores que llegan en la primera infancia viven un proceso muy similar al de los hijos e hijas de personas migrantes que nacen en España. Su socialización se desarrolla casi al completo en el país receptor. Los que han llegado en la etapa de segunda infancia o adolescencia, han vivido la socialización casi completa en el país de origen. Viven de forma consciente los duelos migratorios propios y de su familia, la aculturación e inclusión se convierten en procesos más complicados en la etapa adolescente, etapa especialmente crítica en lo que concierne al proceso de construcción identitaria. En los casos en los que los y las menores han realizado el proceso migratorio junto a sus familias, las relaciones familiares y la estructura familiar se ve modificada ante la separación de la familia extensa y las exigencias de adaptación al nuevo entorno. La vivencia compartida, entre ascendientes y descendientes, de los duelos migratorios y el proceso de aculturación, permite una reestructuración familiar más “fluida” que en los procesos de reagrupación.

Por otro lado, la adaptación de los y las descendientes es mucho más rápida partiendo de la escuela como un importante espacio de socialización y facilitador del proceso de inclusión. A través de la escuela y la importancia de las relaciones establecidas entre iguales los/as descendientes conocen y manejan mucho más rápido que sus progenitores los códigos culturales del país receptor.

En muchas ocasiones ello hace que los hijos e hijas se conviertan en los guías para los padres y las madres en la sociedad receptora, un ejemplo muy revelador es el acompañamiento para las traducciones. Hablamos del proceso de parentalización, al hacerse el o la hija responsable de la interacción de sus progenitores con la nueva realidad, en dicho proceso los padres y las madres ven menoscabada su autoridad.

#### 4.5.2 Hijos e hijas reagrupados.

La reagrupación de hijos e hijas se puede producir de diferentes formas en base a los proyectos migratorios de la familia. Siguiendo a Rosalina Alcalde Campos, podemos distinguir diferentes modelos de emigraciones de los/as ascendientes. Los diferentes modelos parten de la idea originaria en el proyecto migratorio de reagrupar, que en muchas ocasiones se ve modificada:

- Uno/a de los padres o las madres emigra buscando la promoción social de los/as hijos/as en el país de origen. Frecuentemente este proyecto inicial acaba en una reagrupación en el país de destino.
- Reagrupación de los hijos e hijas. Un miembro o los dos miembros de la familia emigran y cuando reúnan las condiciones necesarias reagrupan a los/as hijos/as. En este caso la migración familiar es concebida como una inversión para la promoción en el país de origen.

Los procesos de reagrupación familiar son procesos de migración secuencial. El tiempo esperado para poder realizarla se alarga frecuentemente ante el requerimiento y exigencias legislativas para realizarlo. La reagrupación supone un reajuste y reconocimiento de la estructura familiar y sus miembros, los y las menores se han criado en el país de origen con algún miembro de la familia y su padre o madre dejan de ser su referencia materna o paterna. Las familias sufren un fuerte sentimiento de culpabilidad por haber dejado en el país de origen a sus hijos/as. Los hijos e hijas son conscientes de los motivos por los que sus padres emigraron, aunque el sentimiento de abandono pervive.

#### 4. 5.3 Hijos e hijas con padre o madre de distinto origen cultural.

Los hijos e hijas de padre y madre con distinto origen cultural, cuentan con diferentes pertenencias e identificaciones culturales. No sólo se trata de parejas donde uno de los dos miembros son de nacionalidad española, sino de parejas que pertenecen a dos orígenes culturales diferentes. Es importante señalar que en este caso el niño/a adquiere la nacionalidad española de manera inmediata, pero eso, por sí sólo, no le asegura sentirse reconocido como tal por su entorno. El hecho de que los miembros de la pareja cuenten con diferencias culturales significativas, no quiere decir que la educación de los niños y niñas sea una educación intercultural ni atiende a las diferentes referencias interculturales. El contar con diferentes referencias culturales dentro de la familia nuclear, es una fuente de enriquecimiento en el proceso de socialización de los hijos e hijas, aunque no está exenta de conflictos que es necesario gestionar. Dentro de la pareja es necesario el conocimiento, reconocimiento y puesta en valor de los diferentes códigos culturales. Con el nacimiento de hijos e hijas esta necesidad se hace más visible ya que es necesario negociar qué códigos se les transmiten durante la socialización.

#### 4.5.4 Jóvenes a la espera de retorno

A partir de la crisis económica y la mejora en algunas de las economías de los países de origen de las personas migrantes en España, muchas familias deciden volver. Principalmente familias originarias de países latinoamericanos con economías emergentes y países de Europa del Este. Los hijos/as de las familias a la espera de retorno en la mayoría de los casos han pasado la mayor parte de su vida en España o han nacido aquí. La decisión de volver al país de origen es transmitida a los hijos e hijas desde este planteamiento. Pero hasta su materialización pasa un plazo amplio de tiempo. Durante este plazo los jóvenes viven una situación de inestabilidad que provoca desmotivación hacia su desarrollo formativo y social en España. Volver al “país de origen” es en muchos casos emigrar a un país que conocen a través de los relatos de sus padres y madres, desde una visión idealizada.

#### 4.5.5 Hijos e hijas de familias migrantes, nacidos en España.

Según los datos provisionales del INE, en 2014 hubo 51.215 nacimientos en España donde ambos progenitores eran de origen extranjero. Eso supone algo más del 12% de los nacimientos. Si bien por el hecho de nacer en España no se accede de manera inmediata a la nacionalidad, si pueden hacerlo al cumplir el año de haber nacido a través de la nacionalidad por residencia. Mientras tanto se debe solicitar una autorización de residencia del hijo/a de residente legal nacido en España. Es una autorización de residencia que adquieren los/as hijos/as nacidos/as en España de padres extranjeros que se encuentren residiendo legalmente en España. Los hijos nacidos en España de padre o madre reconocidos como refugiados o beneficiarios de protección subsidiaria pueden optar entre solicitar la extensión familiar del derecho de protección internacional o una autorización de residencia, en función del interés superior del menor. Este perfil se suele asociar al término (mal llamado) “segunda generación”, muy extendido y procedente de la bibliografía anglosajona. Se trata de un concepto disperso, difuso y multifuncional porque engloba a niños/as de reciente llegada o nacidos/as aquí, y es una forma de perpetuar el estigma de inmigrantes a lo largo de varias generaciones. (Massot, 2001) Aún cuando han nacido en España y su socialización se ha desarrollado en España, en dicha socialización influyen dos referencias culturales como mínimo:

- por un lado las referencias culturales de la familia y de la comunidad de origen en el país de destino ( con influencias del proceso migratorio y proceso de aculturación de los miembros de la comunidad y la familia).
- por otro lado, las referencias culturales de la sociedad mayoritaria del país en el que viven.

A pesar de haber nacido en España, de identificarse como españoles/as y poder tener la nacionalidad, en muchas ocasiones se continúa percibiendo como extranjeros/as a los hijos e hijas de migrantes, tanto en su país como en el país de origen de sus familias.

## 4.6 Entender qué son los duelos migratorios

Se presenta en este apartado una breve definición sobre duelo migratorio y su influencia sobre el proceso de socialización del menor. En los capítulos siguientes volveremos a citar este concepto y su importancia en el marco del desarrollo y facilitación de la diversidad cultural.

El duelo se puede definir como la reacción natural en forma de sufrimiento y aflicción, ante la pérdida de un ser querido, objeto o evento significativo. En el ámbito de la migración, el “duelo migratorio” es el proceso por el que atraviesa todo inmigrante al migrar a un nuevo país, es decir un proceso de reorganización en el cuál asimila la pérdida y se adapta a la nueva situación de vida.

A continuación definimos algunas **características del duelo migratorio** que nos pueden ayudar a comprender la influencia que supone en el proceso de socialización de un niño o una niña:

1. Es un **duelo parcial, múltiple y recurrente**: Es un duelo **parcial** porque el objeto perdido (el país de origen) no se pierde por completo, sino que queda allí e incluso se puede volver a él. Es **múltiple** porque implica una multiplicidad de pérdidas, la familia y amigos, en muchos casos el idioma, la cultura, la tierra, la identidad. Y es **recurrente** porque puede reactivarse con mucha facilidad.
2. **Se vive en una continua ambivalencia**: El inmigrante vive ambiguamente entre la adhesión y la resistencia hacia el país de acogida. Así mismo, es frecuente que idealice al país de origen o bien sienta rabia por haber tenido que marchar, por no ofrecerle las condiciones necesarias para su supervivencia. La ambivalencia entre el origen y el destino puede ser continua.
3. Es **transgeneracional**: Muchos hijos de los inmigrantes tienen la sensación de estar atrapados en un callejón sin salida. De una parte, han nacido o se han criado en el país de acogida y de otra, han interiorizado fuertemente la cultura de los padres del país de origen. No se sienten completamente ni de aquí, ni de allí. La inclusión no es completa en el país de acogida, sin embargo, tampoco lo es en el país de origen.
4. **Lo sufren también los que se quedan**: La inmigración también afecta a los que se quedan en el país de origen. Estos últimos notan la ausencia de quién se marchó, viven la separación de manera dolorosa. La comunicación intermitente reaviva el dolor.
5. **Afecta la identidad**: El proceso migratorio genera muchos cambios y nuevas situaciones que hay que integrar, tanto es así que se modifica la propia identidad del sujeto.
6. **Conlleva regresiones psicológicas**: Regresión es el mecanismo generado por el bloqueo que supone afrontar situaciones complejas para las cuales el individuo no está preparado. Las conductas regresivas más frecuentes son conductas de dependencia y comportamiento sumiso y conductas de queja y protesta infantil ante situaciones de frustración y dolor.

Además los jóvenes, niños y niñas pertenecientes a familias migrantes cuentan con una serie de **factores, derivados de los procesos migratorios, tanto externos como internos con los que hemos de contar de cara a realizar una acción/atención socioeducativa de calidad.**

Entre otros **factores podemos destacar los siguientes:**

- Edad de llegada a España y origen
- Estructura familiar y Relación y vínculos con la familia en el país de origen
- Roles de género predominantes tanto en la sociedad receptora como la cultura de origen.
- Tipo de proceso de aculturación en el país receptor.
- Expectativas de éxito familiares que frecuentemente se contraponen a las bajas expectativas de la sociedad receptora.
- Vivir situaciones de discriminación de forma implícita o explícita.
- Procesos de construcción identitaria complejizados por la vivencia y necesidad de incluir varias referencias culturales en ocasiones opuestas.
- Estabilidad administrativa de las familias.
- Conflictos intergeneracionales agravados por diferentes pautas educativas en país de origen y destino.
- Diferencias intergeneracionales desde una perspectiva intercultural.

Todos estos factores y un largo etcétera nos acercan a la gran heterogeneidad de la niñez y la juventud migrante. Para entenderlo mejor también tenemos de tomar en cuenta que los hijos e hijas de las personas migrantes no han tomado la decisión de emigrar, son espectadores en los proyectos migratorios de las familias, en la mayoría de las ocasiones viven el proceso migratorio y todo lo que ello conlleva, pero no participan activamente en los proyectos migratorios. Por otra parte, la vivencia de los duelos migratorios y el proceso de inclusión en la sociedad receptora dependen en gran medida del tipo de proyecto y proceso migratorio propio y de las familias, además de diversas variables que hemos descrito anteriormente.

**En base al proceso y proyecto migratorio propio y de sus familias, podemos distinguir diferentes perfiles.** Aun así es importante que incidamos en la heterogeneidad dentro de los siguientes perfiles, volvemos a repetir que son jóvenes, niños y niñas con nombres y apellidos, por lo tanto cada uno/a es diferente.



## 5.1 Necesidades identificadas de las que parten los contenidos

A continuación detallamos las necesidades transmitidas por las niñas, niños y adolescentes a lo largo del desarrollo del proyecto, así como de las y los profesionales que nos han acompañado y han participado en el proceso propuesto en el marco del programa Cambalache.

Una cuestión bastante destacable es la vinculación de la diversidad cultural a los movimientos migratorios recientes. Como veremos más adelante la diversidad cultural es algo inherente a todas las sociedades más allá de los diferentes movimientos migratorios. Tenerlo en cuenta e interiorizarlo será imprescindible de cara a desarrollar una acción socioeducativa inclusiva, huyendo de la dicotomía del “ellos” y “nosotros”.

Por otro lado, la evolución y ampliación de lo que se entiende por *diversidad* implica que prestamos particular atención a los procesos de construcción de las identidades y sobre todo al reconocimiento de éstas tanto como a las diferentes pertenencias que las conforman. A lo largo del programa Cambalache, tanto en el desarrollo de las sesiones de identificación de necesidades con niños, niñas y adolescentes, como en el trabajo colaborativo con los grupos motores y con profesorado y agentes socioeducativos implicados, se ha detectado desconocimiento y falta de atención a este tema dentro de los procesos de inclusión. En la mayoría de los casos, la razón reside en que no se considera “entender el proceso de construcción de las identidades” como prioritario.

Como se señalará a lo largo del capítulo, veremos hasta qué punto reconocer y entender las etapas de construcción de las identidades es importante en los procesos de inclusión y para contribuir en desarrollar una sociedad inclusiva. Si bien el alumnado desconoce el concepto de identidad como tal, a partir de las diferentes dinámicas y metodologías desarrolladas en las sesiones, los y las jóvenes manifiestan que frecuentemente no se sienten reconocidos en diferentes ámbitos como son la escuela, el ámbito familiar o con el grupo de iguales, no pudiéndose expresar tal como son y ocultando ciertas pertenencias. De este modo desarrollan una estrategia adaptativa a los diferentes espacios, basada en la negación de una parte de su personalidad. Por otro lado, el profesorado no se siente preparado para interpretar y acompañar en el proceso de construcción de las identidades. Identifican lo complejo de ese proceso pero no obstante carecen de formación y herramientas específicas respecto al tema.

Con el objetivo de responder a esa necesidad, este capítulo ofrece una aproximación a los conceptos de diversidad cultural, construcción de identidades así como una reflexión sobre su aproximación en el ámbito educativo. A partir de esta introducción holística, también se proponen estrategias y herramientas para que analizando nuestra propia experiencia y procesos identitarios acompañemos a los niños, las niñas y los adolescentes desde el ámbito socioeducativo.

## 5.2 Acercamiento teórico a la diversidad cultural en el ámbito educativo

### 5.2.1 Diversidad cultural y migración

Desde la década de los ochenta, España recibe población procedente de países en vía de desarrollo. En un primer momento es considerada un país de tránsito hacia otros países europeos, y posteriormente llegará a ser país receptor. Desde entonces las políticas migratorias se han orientado a la recepción, sin verdadera estrategia que permita afianzar los procesos de inclusión y garantizar el reconocimiento de las diferentes identidades de las personas que viven en España.

Desde el 2000 los flujos migratorios han aumentado en España, dando cabida a una mayor diversidad de perfiles y culturas. Pero esa progresión no es lineal. El saldo migratorio varía, al contrario de los países norte-europeos.

En efecto, España fluctúa entre saldos migratorios positivos y negativos según las tendencias internacionales y el contexto económico. Las crisis económica de 2008, momentos de tensión socio-política, de emergencia sanitaria, como el COVID19 o la llamada “crisis de los refugiados”, son eventos que inciden en las llegadas de migrantes y personas refugiadas pero también en la cantidad de españoles y españolas que deciden emigrar hacia otro país. Estas variaciones han influido en la construcción del discurso sobre diversidad cultural y sobre nuestra manera de entender y definir la misma.

Pero hablar de diversidad cultural en España no es hablar únicamente de la llegada de personas extranjeras. Tradicionalmente, en España han coexistido personas con diferentes pertenencias culturales teniendo en cuenta las diferentes religiones, lenguas, tradiciones, trayectorias históricas y culturales, etnias, sentimientos nacionalistas...etc. Tampoco se debe olvidar que los efectos de los movimientos migratorios en la dinámica de la sociedad española no son algo nuevo. Los flujos migratorios internos en la década de los 60 de las zonas rurales a las urbanas y de comunidades autónomas eminentemente agrícolas a otras más industrializadas han tenido un fuerte impacto en la composición social. Dichos flujos migratorios y la deficiente atención a la multiculturalidad han ocasionado situaciones de desigualdad, exclusión, sentimientos y manifestaciones de rechazo en la sociedad receptora, así como retos relativos al sentimiento de pertenencia e identidad de los hijos e hijas de las personas que emigraron.

A pesar de todo lo anterior y hasta la llegada de personas procedentes de países en vía de desarrollo

no se toma conciencia ni se visualiza a España como una sociedad multicultural. La llegada y permanencia de población de origen extranjero ha ido añadiendo nuevos elementos de diversidad y complejidad a la estructura social, planteando la necesidad de atender a la recepción de población y la gestión de la diversidad cultural. Actualmente la diversidad cultural en España es algo indiscutible. Es necesario, que al igual que se avanzó en la visión de la sociedad española como una sociedad multicultural, se conciba la diversidad cultural en España como un factor estructural. Un factor al que hay que dar una respuesta adecuada para responder a una realidad más compleja que la relacionada al origen-nacionalidad.

### 5.2.2 Evolución de las prácticas educativas para atender a la diversidad

A nivel Europeo, a principios de los años 80, ya se plantean políticas educativas enfocadas a gestionar la diversidad cultural. La Conferencia de Ministros de Educación en el Consejo de Europa, en esta época, declaraba apostar por fomentar programas educativos diseñados para incluir a las contribuciones culturales de los migrantes, con el objetivo de alcanzar una dimensión intercultural en educación (Consejo de Europa, 1983).

En España, a finales de 1989 se celebró en San Sebastián un Seminario interuniversitario sobre La educación multicultural en el estado de las Autonomías. Más tarde, en el año 1992, se reúne el X Congreso Nacional de Pedagogía, en torno a La Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa unida. Tanto el uno como el otro podrían ser considerados como puntos de partida, en el ámbito científico, de la reflexión sobre la interculturalidad en España.

No obstante, los modelos académicos y las instituciones sociales de los distintos países europeos tardarán en abordar la diversidad desde una perspectiva intercultural. Si bien las políticas educativas de Europa y España se orientan hacia la construcción del discurso de la interculturalidad, en la práctica, se tienden a desarrollar procesos de enseñanza vinculados a los modelos culturales imperantes lo que dificulta la gestión de la diversidad como valor positivo. Por falta de formación, de conocimiento o por convicciones, sin olvidar las dificultades que implican el adaptar los programas curriculares al entorno intercultural en las aulas, se tiende a desarrollar procesos de enseñanza asimilacionistas.

En España, en el contexto descrito de recepción de población proveniente de los movimientos migratorios internacionales, las primeras políticas sociales y prácticas educativas que se implementan para atender a la diversidad cultural surgen como respuesta a situaciones de urgencia. Careciendo de experiencia y reflexión, se inician sin tener una definición clara del modelo por el que se apuesta, tendiendo a homogeneizar en pro de una identidad común. Planteadas desde perspectivas asimilacionistas, no contemplan la dimensión social y personal que supone la llegada de población de origen extranjero en la estructura social, tampoco la convivencia o las implicaciones del proceso migratorio. Las acciones se plantean a partir de la necesidad de compensación de un déficit, estando orientadas a paliar necesidades básicas como el aprendizaje de la lengua vehicular.

Es a finales de los 90 cuando la administración española comienza a usar un discurso "intercultural". Si bien se queda en un discurso con poca aplicación práctica, supone un primer impulso y reconocimiento importante. En paralelo se observa una apuesta clara desde el Tercer Sector por ese modelo de sociedad intercultural. No obstante, en la práctica, debido a la falta de experiencia y a una necesidad de profundizar en la reflexión colectiva (no se integran percepciones viniendo de las propias personas migrantes), la mayoría de las acciones emprendidas se tintan de multiculturalismo folclorista. En la misma época, comienzan también a realizarse numerosos estudios, investigaciones y publicaciones, desarrollándose nuevas herramientas y metodologías para abordar la atención a la población de origen extranjero y la gestión de la diversidad cultural. Es el momento de auge de metodologías como la mediación social intercultural, así como la aparición y desarrollo de nuevos perfiles profesionales en el ámbito social y educativo.

Las prácticas que se desarrollan durante el siglo XXI parten a nivel teórico de los principios de la interculturalidad, pero a nivel de desarrollo en demasiadas ocasiones las acciones tienen aún una orientación asimilacionista o compensatoria. Asimismo, la educación asimilatoria pretende fomentar la adaptación de los niños, niñas y jóvenes a la cultura hegemónica, procurando homogeneizar la diversidad cultural existente en la escuela. En cuanto a la educación compensatoria, busca superar dificultades de adaptación cultural y lingüística implicando únicamente a los alumnos y alumnas de grupos culturales minoritarios. De este modo, se sigue persiguiendo un objetivo asimilacionista. Esta puesta en práctica errónea de la pedagogía de la inclusión tiende a traducir la diversidad en desigualdad. Así, los contrastes entre las culturas reducen la identidad del individuo a una procedencia étnica determinada. En este contexto, por un lado, las acciones enfocadas a la “integración” están focalizadas principalmente a la población de origen extranjero y por otro lado, las acciones enfocadas a la población en general están centradas en el conocimiento “del otro” desde una visión homogeneizadora y estereotipada. A partir de este postulado, las acciones llevadas a cabo muestran fundamentalmente aspectos culturales vinculados al folclore.

Evidentemente, emplear una metodología u otra también es fruto de una elección personal. Una elección que refleja a su vez las convicciones personales del profesorado. Por eso, tampoco podemos generalizar y no podemos dejar de citar los esfuerzos y los avances que tienen lugar en el campo de la gestión de la diversidad, gracias a la perseverancia de docentes que consiguen, más allá de las inteligencias lógico-matemática y lingüística, desarrollar otras inteligencias y competencias, introduciendo la diversidad como valor positivo y universal en clase. Abriendo nuevas puertas, proponen otra forma de adaptar los contenidos pedagógicos a las realidades múltiples que encuentran a diario en sus grupos.

Intervenciones y acciones propuestas por el Tercer Sector pueden también ayudar en este campo y aportar nuevas perspectivas a los grupos/ clases, para que tengan la oportunidad de reflexionar e identificar las cuestiones inherentes a la diversidad desde otro ángulo. Pero aquí también debemos de mencionar lo complicado que puede resultar para la persona docente adaptar el programa que debe seguir e integrar de manera provechosa dichas acciones en sus clases. Las propuestas son numerosas y muchas veces resulta difícil elaborar o participar en un proyecto de centro que no pese en las horas lectivas. Es un plus, algo que hay que sumar a lo requerido a nivel académico. De aquí la problemática y una elección que se impone a los y las profesores, mientras debería de ser parte de un programa educativo que integré realmente la gestión de la diversidad como eje transversal y a todos los niveles.

Para poder desarrollar una educación inclusiva en función de una buena gestión de la diversidad, es todo el sistema educativo el que debería de evolucionar en su conjunto. El discurso de la educación intercultural existe, lo que reconocemos ser un avance, pero su aplicación práctica y su adaptación a cada realidad no puede reposar exclusivamente en el buen querer de unos cuantos convencidos. Se trata de avanzar colectivamente y superar el discurso o la aplicación parcial y superficial por un cambio de actitud que implica un cambio de percepción y comprensión de los grandes conceptos vinculados a la construcción de la identidad y del papel de la escuela en el acompañamiento de cada alumno y alumna. En otras palabras, para seguir avanzando necesitamos un marco educativo más evolutivo y flexible, que deje más libertad de intervención y posibilidad de adaptación al personal docente en colaboración con los otros miembros de la comunidad educativa, sea reglada o no.

### 5.2.3 Pasar del discurso de la interculturalidad a la práctica de la convivencia intercultural.

Tal y como señala Xabier Besalú, el discurso sobre la interculturalidad no ha sido correspondido con una apuesta pedagógica clara y sistemática. A lo largo de estos años el discurso sobre lo intercultural se ha chocado frontalmente con unas prácticas educativas que de forma generalizada y salvando excepciones, han combinado un discurso que proclama los beneficios de la diversidad cultural pero que no ha sido reflejada muchos más allá de elementos superficiales de la cultura, y por otro lado una permanente problematización de la inmigración. Como comentábamos, consideramos que a lo largo de estos años se han producido avances, pero no es menos cierto que estos avances y las prácticas y experiencias socioeducativas desarrolladas no han dado una respuesta adecuada a la realidad, por no dejar de ser experimentales y aisladas.

En efecto, la convivencia no siempre se produce de forma natural, y las narrativas construidas con referencias fundadas sobre el miedo inducido en función de necesidades políticas y económicas, siguen muy presentes en la sociedad y por ende en la escuela. Los prejuicios, estereotipos y el discurso racista existen y perduran de forma visible o más insidiosa. En parte por ello, como cualquier lección enseñada de memoria y sin base práctica, los aportes positivos del discurso oficial sobre la diversidad cultural y la interculturalidad pierden fuerza y sentido cuando toca vivirlos en primera persona. La interculturalidad no debería ser un discurso sino un principio que transforma profundamente las estructuras sociales y relaciones interpersonales entre alumnos y alumnas, docentes y toda la comunidad escolar (incluyendo las familias).

Sin aplicación práctica, prolongada y profunda, se reduce la interculturalidad a un discurso, celebraciones folcloristas o conversaciones políticamente correctas. La interculturalidad que no implica transformación de las estructuras y normas de relación resulta superficial al punto de que, de forma consciente o no, puede ser utilizada como cosmética de adaptación a la diversidad cuando en realidad refuerza las desigualdades.

Tal y como detalla María José Aguilar Idañez “Más allá de las buenas intenciones, este tipo de gestión tiene dos características que pueden obstaculizar la convivencia intercultural inclusiva. La primera es la folclorización de las diferencias, ya que se trata de un culturalismo edulcorado, una visión de las culturas “de escaparate”. Se corre el riesgo de reproducir una visión reduccionista y estática de las culturas y encerrar a las personas en categorías estereotipadas, más cercanas a las guías turísticas que a su realidad personal.”

Las prácticas socioeducativas desarrolladas desde un discurso intercultural necesitan incorporar cuestiones claves que pueden ayudar si nuestro objetivo es contribuir a una transformación profunda de la pedagogía aplicada a la interculturalidad:

¿Contribuimos con nuestra actuación a un real intercambio donde cada persona encuentre su espacio? ¿Fomentamos la comunicación positiva y constructiva? ¿Estamos construyendo un nuevo marco de referencia para toda la comunidad educativa?

Estas cuestiones son esenciales para generar acciones significativas y adaptadas a las necesidades de los alumnos y alumnas así como de la comunidad educativa (incluyendo a las familias).

Dicho planteamiento representa un punto de partida importante para que la escuela participe en la transformación en profundidad de una “cultura europea” todavía anclada en una vieja “autoimagen blanca y cristiana”. Una autoimagen tan falsa como anacrónica, pero muy presente en un imaginario colectivo que da la espalda a una realidad social de creciente mestizaje. En este contexto, parece importante plantear, como base para la reflexión, lo que supone hablar de convivencia intercultural.

Para Andalucía Acoge tal concepto, esencial para la puesta en marcha de cualquier acción educativa o comunitaria, se define como una “relación positiva de comunicación, intercambio y enriquecimiento entre personas y grupos de diferentes orígenes culturales que comparten un mismo marco geográfico, político y social. Relación a partir de la que conforman un nuevo marco de referencia común”. Asimismo, podemos asegurar que para transformar la realidad educativa y por ende contribuir a una evolución social, se necesita encontrar un equilibrio entre la atención a la dimensión individual y colectiva. Si se desea realizar un trabajo realmente transformador a nivel educativo con impacto en las dinámicas sociales, este difícilmente podrá desarrollarse únicamente desde la acumulación de atenciones individualizadas (...). La transformación social requiere cambios en varios niveles, tanto identitarios como colectivos” (Programa Kai Pacha, 2018), y la escuela es el espacio ideal para poder desarrollar acciones que contemplen a su vez las necesidades del individuo y del grupo.

Para construir una escuela inclusiva e intercultural, es necesario que las identidades de las personas estén reconocidas y representadas en ella. La ya tradicional educación intercultural necesita de un enfoque antirracista que cuestione y visibilice las relaciones de desigualdad así como el no reconocimiento de las pertenencias identitarias de muchos niños y niñas.

#### 5.2.4 ¿De qué hablamos cuando hablamos de diversidad?

Como se ha citado con anterioridad, la llegada y permanencia de población de origen migrante añade nuevos perfiles a la sociedad española tradicionalmente diversa. La escuela siendo reflejo de dichos cambios, representa en sus aulas una diversidad creciente. Importante es señalar que ya existía diversidad en las aulas. La llegada de población de origen extranjero propicia que se visualice con mayor intensidad.

La llegada de alumnado de origen extranjero pone de manifiesto una serie de carencias del sistema educativo y la necesidad de poner en marcha actuaciones y recursos que atiendan a las necesidades del alumnado recién llegado, así como atender a los retos de una convivencia positiva en contextos de diversidad cultural.

La diversidad cultural de la infancia y juventud vinculada a los movimientos migratorios, va más allá de lo reflejado en las estadísticas de población. Las estadísticas reflejan la heterogeneidad en base a la nacionalidad, pero no hablamos sólo de orígenes dados por la nacionalidad, sino que se contemplan otros factores que dan un sentido más enriquecedor a esta realidad, a la vez que complejo.

En efecto, como se comentó en el punto 4, no focalizarse únicamente en la diversidad cultural sino en su definición más amplia vuelve a reconocer la diversidad como norma y no como situación excepcional. Una norma inclusiva que implica una evolución constante en las prácticas pedagógicas.

Se trata de pasar de hablar de diversidad cultural exclusivamente vinculada a la inmigración a reconocer la existencia de una sociedad plural con personas de diferentes culturas, con diferentes competencias, inteligencias, posibilidades y percepciones de la realidad.

Aquella reflexión implica interrogarse sobre la relación y articulación del término “diversidad” con otros conceptos como “diferencia” o desigualdad”. Ya en 1997, López ofrecía definiciones que nos permitían distinguir entre estos tres términos:

- “Diversidad: Identificación de la persona tal y como es y no tal y como se desearía que fuera.
- Diferencia: Apreciación subjetiva que supone hacer un juicio de valoración de la diversidad. Dicha valoración puede generar actitudes de rechazo (discriminación, racismo, intolerancia, antipatía...), o de aceptación y comprensión (simpatía, tolerancia, solidaridad...).
- Desigualdad: Con este término designamos la noción contraria de la igualdad, nos remite al establecimiento de jerarquía entre las personas en función de criterios como poder social, económico, político, de género, étnico...”

Comparar estas definiciones y relacionar estos conceptos nos permite justificar la percepción de la diferencia como algo valioso y positivo. Entender la diferencia como un valor, implica la construcción de un nuevo marco educativo donde la diversidad es central para cualquier proyecto educativo.

La escuela tiene un rol evidente en los procesos de inclusión y el desarrollo de la convivencia puesto que vive la diversidad a diario. Así, como profesionales de la educación, tenemos un

papel esencial en la construcción de una sociedad inclusiva y por ende de los procesos de inclusión de las familias de origen extranjero. El éxito del proyecto migratorio de las familias, de forma generalizada, se focaliza en el éxito de la vida de sus hijos e hijas en el país de destino. Las expectativas de mejores posibilidades de vida y la promoción formativa y social constituyendo uno de los motivos principales para iniciar un proceso migratorio.

Para concluir este apartado, compartimos a continuación 10 claves que propone M.A Essomba para pensar la gestión de la diversidad desde la escuela intercultural:

1. La geografía de los territorios de acogida de ciudadanía inmigrante condiciona la gestión de la diversidad cultural.
2. La gestión de la diversidad cultural en una sociedad democrática exige la igualdad de derechos para todas y todos.
3. La gestión de la diversidad cultural debe responder a modelos coherentes con la realidad social.
4. El proyecto lingüístico de un centro multicultural no es intercultural de por sí.
5. La gestión del currículo intercultural supone desarrollar un proceso desde el etnocentrismo hacia la diversidad cultural.
6. Facilitar la construcción de la identidad en contextos multiculturales requiere una gestión de la diversidad cultural abierta y flexible.
7. Una gestión intercultural de la diversidad implica ubicar la práctica religiosa en el ámbito de lo privado.
8. La gestión del conflicto entre escuela y familia inmigrada debe basarse en una actitud cooperativa dentro de un marco intercultural.
9. La gestión de la diversidad cultural debe comprender la dimensión comunitaria de la escuela.
10. Gestionar la diversidad bajo el principio de interculturalidad significa combatir el racismo en todas sus facetas.”

## 5.3 Comprender el concepto de identidades para acompañar en la construcción de la personalidad

### 5.3.1 Identidades culturales

Partimos de la premisa de la cultura como algo dinámico, cambiante y de la amplia heterogeneidad dentro de los diferentes “grupos culturales”. Entendemos cultura como un conjunto de significados compartidos y representaciones que se construyen en diversos contextos, bajo diferentes normas, valores y costumbres, que constituye y afecta los procesos de pensamiento que cada persona pone en funcionamiento. Como personas portadoras de cultura, según nuestro propio marco de referencia la realidad es interpretada de una forma u otra. Nuestra percepción de la realidad dependerá de una determinada forma cultural de verla. Por otro lado, si nos referimos a la analogía del iceberg, la cultura está constituida por elementos visibles y elementos no visibles.

Frecuentemente centramos el conocimiento de “la cultura del otro” en los elementos visibles, pero tal y como lo sugiere la metáfora de iceberg (ver capítulo 4) la mayor parte de elementos que conforman la cultura son elementos no visibles. Del mismo modo, cada persona vive y manifiesta las referencias culturales de forma diferente, influenciadas por múltiples factores.

Los elementos que componen nuestra identidad se enriquecen y complejizan con el tiempo y a medida que vivimos experiencias en el ámbito familiar, educativo y social. Y aquí la importancia del enfoque intersectorial que nos propone reflexionar sobre la construcción de la identidad desde un ángulo más amplio, no únicamente cultural. Asimismo se contempla la orientación afectiva sexual, el género, los vínculos sociales (familia, amigos, identidad nacional y étnica), la identidad física, psicológica o ideológica.

Para Amin Maalouf todas las personas nos componemos de múltiples pertenencias que por separado nos unen a determinados grupos de personas, pero todas ellas en su conjunto forman nuestra identidad. La identidad es entonces por definición algo único e irrepetible, un proceso en continua evolución. Se conforma con diferentes pertenencias que se pueden complementar o contraponerse. Estas pertenencias cambian a lo largo del tiempo, de las situaciones que vayamos viviendo y no tienen el mismo significado dependiendo del lugar en el que nos encontremos. Del mismo modo, en nuestra propia identidad influye la forma en que nos vemos a nosotras mismas, pero también la mirada que nos dirigen las demás personas.

La construcción sana de las identidades de los y las jóvenes, especialmente las que cuentan con una historia de migración internacional, es esencial para la convivencia intercultural. Por lo tanto, representa una de las grandes preocupaciones desde los diferentes ámbitos y actores que influyen en la socialización. Lo es por la influencia que tiene el sentimiento de pertenencia e identificación con el territorio en el que vivimos y convivimos. Si bien la identidad es un proceso constante, nunca un producto final, se identifica la adolescencia como una etapa crítica en lo referente a la construcción de la identidad. Lo es para todos y todas las jóvenes, pero en especial los y las que cuentan con diferentes referencias culturales. En la etapa adolescente, de forma más incisiva tomamos consciencia de quiénes somos y quienes queremos ser, tanto a nivel individual como colectivo.

En palabras de Amin Maalouf, “facilitar la construcción de identidades múltiples, permitirá que las y los jóvenes no tengan sentimiento de traición a la familia y se sientan parte de la sociedad en la que viven”.

Por lo tanto, además de las acciones encaminadas a producir una sociedad intercultural, es urgente facilitar y apoyar a las y los jóvenes en la construcción de identidades con múltiples pertenencias; no tener que decidir sentirse de aquí o allí: no sentir que traicionan a una parte de su identidad. Este proceso no solo dependerá de su propia mirada, sino también de la mirada que le dirija la sociedad. Este camino sólo será fructífero en la medida en la que las familias estén reconocidas como uno de los principales agentes de socialización y por tanto implicadas en la vida social, cultural y educativa de los niños, niñas y adolescentes.

### 5.3.2 Identidades, perspectivas y construcción de la personalidad

*“la identidad es lo que hace que yo no sea idéntico a ninguna otra persona”.*

*Amin Maalouf*

Ana Vila Freyer es la autora de un trabajo realizado sobre las identidades compuestas y pertenencias múltiples en el año 2017. Este trabajo que realiza la autora nace de las historias de vida de cuatro jóvenes mexicanos que migran a Estados Unidos y que pasados unos años retornan a su país de origen. La autora toma como referencia la idea y pensamiento sobre las identidades con múltiples pertenencias de Amin Maalouf en su ensayo “Identidades Asesinas”. Para comprender la idea de esta autora sobre las identidades compuestas y la resiliencia es necesario conocer la influencia que recibe de las ideas de este escritor y filósofo.

Amin Maalouf es un escritor y periodista franco-libanés con una amplia trayectoria migratoria y con antepasados muy variados, desde católicos y ortodoxos hasta ateos y masones. Su realidad y su trayectoria le lleva a escribir el ensayo “Identidades Asesinas” una obra en la que su condición de hombre a caballo entre dos y tres culturas le lleva a explicar y comprender por qué la afirmación de uno ha conllevado la negación del otro.

Cuando a Maalouf se le pregunta si se siente más francés o libanés él responde que por igual: “lo que me hace ser yo mismo y no otro es que estoy a caballo entre dos países, entre dos o tres lenguas, entre varias tradiciones culturales. Ésa es mi identidad...”.

Maalouf habla de las diferencias que existen entre las personas en términos de religión, lenguas, creencias, cultura y costumbres y de lo enriquecedor de éstas y lo peligroso que puede ser cuando tras ellas amenaza la sombra del fanatismo. Comienza hablando del significado de la palabra identidad: “identidad es lo que hace que yo no sea idéntico a ninguna otra persona”.

Para él, hoy en día tenemos tendencia en resumir la identidad al grupo al que pertenecemos, por eso decimos, por ejemplo soy judío, soy árabe... y con esta afirmación ya de antemano suponemos comportamientos, costumbres e incluso tal vez le atribuyamos los crímenes que otros de su país o raza hayan cometido.

Para evitar estos atajos reductores el autor alega que “se debería animar a todo ser humano a que asumiera su propia diversidad, a que entendiera su identidad como la suma de sus diversas pertenencias en vez de confundirla con una sola, erigida en pertenencia suprema y en instrumento de guerra. Especialmente en el caso de todas las personas cuya cultura de origen no coincide con la cultura de la sociedad, y habría que hacer lo posible para que nadie se sintiera excluido de la civilización común que está naciendo, para que todos pudieran hallar en ella su identidad”.

A partir de las propuestas de Amin Maalouf sobre la construcción de la identidad, Ana Vila Freyer propone convertir las pertenencias múltiples en una herramienta que los jóvenes tienen en su poder para adaptarse a nuevas realidades. A esta herramienta Ana Vila la llama resiliencia. Esta resiliencia está compuesta de todas las experiencias, redes sociales a la que participemos o construyamos y experiencias cotidianas que se dan en los distintos ámbitos de la vida.

El acercamiento a la noción de construcción de la identidad que proponen tanto Maalouf como Ana Vila nos ofrece otra perspectiva que investigar para entender a través de qué procesos están pasando los y las jóvenes de diferentes culturas. Nos permite reflexionar con más profundidad en la complejidad de la construcción de las identidades y su impacto en el desarrollo psicosocial de los y las jóvenes. Nos da pistas para entender su relación con el proceso de inclusión pero también las bases para elaborar nuevas herramientas que nos

ayuden a acompañar las distintas partes implicadas en los procesos de inclusión. Para ello tomaremos en cuenta que las personas deben sentirse reconocidas y que se construyen y elaboran su percepción propia de la realidad en base a todos los contextos (familia, escuela, grupo de iguales y actividades educativas no formales entre otros) en los que están inmersas. Como educadores y educadoras, tanto en el ámbito formal como no formal, debemos tener una mirada sensible que traspase lo que a simple vista vemos y reflexionar cuando algún joven del nos pide de repente que le llamemos por otro nombre, cuando expresa rechazo a algún aspecto de su identidad, o cuando conozcamos la existencia de conflictos intergeneracionales dentro del núcleo familiar, faltas de asistencia injustificadas, bajo rendimiento académico, exclusión o segregación. Estas cuestiones son a menudo indicadores de que estamos ante un proceso de construcción de identidad complejo por cualquier cuestión relativa a la pertenencia cultural, al género, la orientación sexual o simplemente la suma de todas ellas.

Por otro lado, es preferible acompañar en los procesos de construcción de la identidad antes de llegar a edades pre- o adolescentes. Es cierto que es a estas edades cuando las personas cuestionan su identidad pero las respuestas y los conflictos (internos o no) que puedan surgir para dar respuesta a la cuestión de ¿quién soy y cuál es mi identidad?, dependerán en gran medida de las experiencias vividas previamente. Son esas experiencias previas las que se pueden trabajar desde edades más tempranas para garantizar que sean inclusivas. Sólo de esta manera podemos asegurarnos que los y las jóvenes puedan construirse sin tener que rechazar ninguna parte de sí mismos/as pero también que sus identidades sean aceptadas con toda su complejidad por las personas con las que interactúan.

### 5.3.3 El sentimiento de pertenencia y su reconocimiento

*“Heredamos el estatus social de nuestros padres: si son irregulares, somos irregulares, si son regulares, somos regulares. Si no tienen la nacionalidad, no la tenemos, si la tienen, pues sí”.*

*Safia ElAddaam*

#### De la pertenencia a las pertenencias

Como hemos visto, la cuestión de la construcción de la identidad es más compleja en el caso de los hijos e hijas procedentes de familias migrantes. Han de compaginar diferencias culturales sin sentir que traicionan a la familia a la vez que viven la exigencia de la integración en la sociedad en la que se desarrollan, viven y de la que forman parte. Las familias viven la construcción de la identidad de sus hijos e hijas de forma ambigua, por un lado desean que su proceso de inclusión sea exitoso pero por otro sienten miedo ante la pérdida de identidad bajo la presión implícita o explícita de la familia de origen. La identidad no es sólo cómo nos vemos nosotros mismos, sino también cómo nos vemos en la mirada de los demás. En la construcción de la identidad, la sociedad receptora y cómo está percibe a los y las jóvenes de origen extranjero tiene un gran peso.

Por tanto es importante no focalizar las acciones para mejorar los procesos de inclusión solo en los y las jóvenes. No podemos obviar la influencia de la “sociedad en general” en este proceso. Cuando hablamos del sentimiento de pertenencia de los y las jóvenes vinculados a los movimientos migratorios, el foco de la atención no ha de estar orientado exclusivamente a ellos y ellas, jugando la sociedad un papel igual de importante.

En efecto, para que los y las jóvenes puedan construir identidades complejas y múltiples, su entorno (familia, amigos, adultos referentes, sociedad) tiene que conocer y reconocer sus sentimientos de pertenencias.

Este proceso de conocimiento, reconocimiento y enriquecimiento entre culturas es lento y puede presentar resistencias. En las relaciones de convivencia, las señas de identidad y el sentimiento de pertenencia se refuerzan como elemento diferenciador, de defensa y subsistencia. También se utiliza como elemento de cohesión entre los grupos que comparten identidades. En estas condiciones, la identidad personal y privada puede llegar a considerarse superior en sus diferencias y querer imponerse, desarrollando actitudes exclusivas y de xenofobia.

La identidad la construimos a partir de cómo nos miramos pero también de la mirada que nos dirigen los demás. Y aquí está el problema: en muchos casos los elementos de diversidad constituyen y significan elementos de discriminación. Este esquema se reproduce a todos los niveles de la sociedad, tanto en esferas privadas como públicas. Tomemos como ejemplo lo ocurrido con varios deportistas de origen migrante.

Mohamed Katir, atleta de origen marroquí que vive en España desde los 5 años, fue cuestionado por la sonoridad de sus apellidos. Ray Zapata y Ana Peleteiro sufrieron racismo durante los juegos olímpicos de Tokio 2020. En efecto, la opinión pública cuestionó su legitimidad en representar a España siendo dos personas racializadas.

Estos hechos reflejan la importancia del papel de la sociedad en la persistencia de estigmas vinculados a la multiculturalidad, además de reflejar claras tendencias racistas. En estas condiciones resulta difícil fomentar que cada uno y cada una reivindique sus pertenencias múltiples como elemento positivo y fundamental de la construcción de su identidad.

Por lo tanto, trabajar con las familias y la sociedad en su conjunto es esencial si queremos normalizar el reconocimiento de pertenencias múltiples y evitar imponer a los y las

jóvenes tener que decidir sentirse de aquí o allí, o sentir que traicionan a una parte de su identidad.



Así, para acompañar y entender a los y las jóvenes vinculados con la migración y sus familias en el momento de la construcción de la identidad, no se puede olvidar que el sentimiento de pertenencia surge del reconocimiento como miembro de una comunidad social, multicultural y multilingüe. Un reconocimiento que constituye el elemento fundamental de las identidades, primero personal y, posteriormente, ciudadana.

### Lo que podríamos evitar: la exclusión educativa

El sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa es particularmente importante para el alumnado cómo para las familias vinculadas a la migración, puesto que el ámbito educativo, como ya hemos mencionado, representa en muchos casos un puente hacia la inclusión. En efecto, facilita el acercamiento a un nuevo sistema de valores y normas relativas al funcionamiento administrativo, cultural y social del país de acogida. Como acabamos de ver, uno se puede sentir parte de algo únicamente si se le reconoce y considera. Entender y ser atentos y atentas desde la posición de docente a las situaciones de cada uno y cada una puede facilitar un acceso equitativo al derecho universal que constituye la educación. De otro modo se van perpetuando discriminaciones económicas, culturales o sociales que representan barreras claras ante la inclusión y el derecho a crecer en equidad de oportunidades.

Con la intención de ilustrar este propósito, compartimos a continuación el testimonio de Safia El Addaam (nacida en Tarragona) que aún no tiene la nacionalidad española. Esta activista de 25 años impulsa campañas de gran alcance en redes sociales para denunciar las trabas que el Estado pone a la población migrante, en particular a sus hijos e hijas. En el siguiente artículo, nos habla de su experiencia y de cómo vivió la discriminación económica en el ámbito educativo.

*“He intentado posponer mucho esta publicación pero allá voy. Me tiemblan las manos. Tengo una imagen de mí a los 6 años. Muy ilusionada y feliz. Desempaquetando los libros que nos había comprado mi padre. Olían a nuevos. Iba a ser la última vez. No pudimos comprarlos más. Me recuerdo a los 8 años robando un libro de inglés que se había dejado mi compañero debajo de la mesa. Taché su nombre y puse el mío. “Safia El Aaddam”. Qué ingenua. Porque al día siguiente el único libro que yo tenía era el de inglés. Supuestamente el único que “de momento me habían comprado mis padres”. Y ese mismo día, a ese niño, le había desaparecido el mismo libro. El de inglés. El profesor me interrogó delante de toda la clase. Y yo sostenía que era mío. Me dijo que fuera a su mesa con el libro y lo abrió. Había un tachón y mi nombre al lado. Sacó la lupa para ver bien que ponía y si podía descifrar algo. Y me dijo que le llevara el libro a mi compañero y le pidiera disculpas. Los días posteriores no quería saber nada del colegio. Pero tenía que ir. Otro curso más. Los primeros días son los mejores porque hay muchos niños que no traen libros porque tardaban un poco en llegar a la librería. Cuando me preguntaban decía lo mismo: Sí sí, los he comprado pero todavía no llegan... A medida que pasaban los días, éramos menos las que no tenían libros. Y un mes después, dos o tres. Las niñas y los niños pobres. Y los profesores nos echaban bronca: ¿Es que a ti no te van a comprar los libros tus padres? ¿Es que no puedo hacerte siempre fotocopias? ¡Es que no puedo ponerte siempre con tus compañeros! Es que encima que te pongo con tu compañero te pones a charlar y no dejas hacer clase... Sin libros, sin agenda escolar, sin carpeta y sin regla. Porque no habías pagado el material. En cuarto de primaria tenía una amiga. Su hermano estudiaba con el mío en sexto. Yo no contaba nunca mi situación porque ante todo diva y orgullosa pero mi hermano era un bocachancla. Le dijo a su amigo que no teníamos dinero para pagar el material. Su madre nos llamó al día siguiente preguntando por nuestro apellido. Cuando llegué a clase, mi amiga Mery me pasó un resguardo del banco por debajo de la mesa con el material pagado. Me levanté y se lo di al profesor (el del libro de inglés). Se rió y me dijo: Vaya... Qué ha pasado este año... NO ME LO CREEO. Seguía riendo. Y ese año tuve agenda, carpeta y regla. En quinto y sexto tuve a un profe que se salía de la normalidad. Salirse de la normalidad es hacer bien tu trabajo. Lo tuvo mi hermano bocachancla. Así que ya sabía todo. Me conseguía libros de años anteriores. También me daba el material porque lo pagaba él (a día de hoy mantenemos amistad, Ramón, te quiero). Servicios sociales ¿qué hacía? Nada. Violentar a mis padres. Y aprovecharse de que no sabían el idioma. ¿La directora? Pues pasota. No todos los profes son iguales. Lo sabemos. Pero habéis hecho mucho daño. Ah, ni hablar del ordenador en casa. Deberes sin hacer por ser pobres. Y no tener ordenadores. ¿Y los migrantes e hijos de inmigrantes con padres analfabetos o sin saber castellano? Sí, no es un insulto. Mis padres lo son. Y no podían ayudarme a los deberes. Y los hacía como podía. Porque tampoco podían pagarme clases. Aún así me han apoyado siempre. Mi carrera es la de mi madre. Mi graduación es la de mi madre. Y orgullosa. No olvides que tener los libros cada año fue un privilegio. Y no le dabas importancia. No olvides que estudiar bachillerato sin trabajar fue un privilegio. No olvides que el sistema educativo español excluye y hace daño. No, los pobres y los inmigrantes pobres no fracasamos en el instituto. No nos cuesta. No es que no queramos estudiar y fracasemos, es que no nos dejáis. Estudiar es de ricos, no de pobres”. Safia El Addam*

*Fuente: <https://www.magisnet.com/2020/09/exclusion-educativa-una-historia-viral/>*

Su testimonio destaca cómo situaciones que pueden parecer anodinas (le falta material escolar) son en realidad el reflejo de un sufrimiento y una situación discriminatoria en la que podemos influir a través de acciones simples como lo hizo el profesor Ramón. También apunta a un sistema que discrimina por no ser totalmente gratuito (la compra de material escolar constituye un verdadero problema para muchas familias). Lo esencial es distinguir el origen del problema y señalarlo para encontrar una solución que no ponga en evidencia la persona víctima de este problema. No dejarlo estar y señalar discriminaciones económicas, culturales, o racial para encontrar soluciones con la comunidad educativa puede cambiar la vida y percepción de las personas.

### 5.3.4 El desarrollo de las identidades múltiples frente el racismo

“Todo el racismo que sufren nuestros padres, lo sufrimos nosotros”

Safia ElAddaam

Entre los distintos puntos donde podemos incidir como educador o educadora para apoyar el desarrollo de las identidades múltiples y facilitar la multiplicidad de pertenencias, se encuentra la vigilancia hacía situaciones racistas.

Existen de manera general ya muchos ejercicios, actividades y eventos que podemos organizar en el ámbito educativo para abordar el tema del racismo y las discriminaciones. Pero sin un enfoque no racista aplicado de manera transversal en otras asignaturas o a situaciones del día a día, corremos el riesgo de perpetuar lo que describimos en el capítulo anterior como “la folklorización de la interculturalidad”.

Pongamos un ejemplo que nos hable a todos y todas por haberlo vivido: no se trata de cogernos de la mano y cantar a la paz para mejorar la convivencia y evitar que se repitan discriminaciones racistas. Es cierto que realizar acciones para visibilizar los problemas vinculados al racismo ayuda a sensibilizar puntualmente a la comunidad educativa sobre el tema. Celebrar el Día Internacional contra la Discriminación Racial o conocer y compartir elementos tradicionales culturales como la gastronomía o los bailes propios de una cultura, son actos necesarios. Pero luego, sin acciones de fondo, las lecciones aprendidas a raíz del momento lúdico recreativo creado para la ocasión, se diluyen con el tiempo, pierden importancia y pierden fuerza por no tener aplicación práctica.

Para evitar quedarnos en lo superficial, proponemos reflexionar sobre nuestra percepción del racismo en el ámbito educativo que sea reglado o no.

Lo primero consiste en re-identificar la infancia y la adolescencia como mundos regidos por relaciones de género, clase social y raza, entre otros. En efecto, los niños, niñas y adolescentes conforman su percepción de la realidad en base a las visiones del mundo de sus familiares. Unas visiones que no se quedan en las puertas de los centros educativos. El racismo de las personas adultas (familia, sociedad), acompañan a los niños, niñas y adolescentes de la misma manera que otros prejuicios y consideraciones hacía su entorno. Por eso es importante no perder de vista que el racismo está presente en la infancia y no minimizar el impacto que puede tener en los niños, niñas y jóvenes que experimentan situaciones racistas. Impacta directamente en la construcción de la personalidad, la autoimagen y baja autoestima, fomentando procesos de ansiedad y melancolía.

Como educadores y educadoras podemos actuar de manera muy práctica para evitar que entre los niños y niñas se instalen y normalicen situaciones discriminatorias basadas en las diferencias de raza. Para empezar podemos asumir y transmitir el mensaje que consiste en reconocer la diversidad étnico-racial como elemento positivo. Se trata de compartir referencias multirraciales cada vez que podamos, y enseñar a apreciar el valor y la belleza que trae la diversidad. Se puede operar también de manera transversal en las distintas asignaturas, por ejemplo a la hora de estudiar historia. Siempre es interesante ofrecer una visión contrastada de los grandes hechos históricos y estar atentos a la forma en que se cuenta la historia de los pueblos indígenas y africanos. También, se puede acentuar la presencia de personajes históricos racializados, ya que normalmente suelen estar ausentes en los contenidos de las asignaturas. De forma general, se trata de fomentar las competencias

emocionales y el pensamiento crítico, ofreciendo otro marco de reflexión y referencias que vayan más allá de la visión etnocentrista occidental.

Luego, es primordial poder reconocer discriminaciones originadas por actuaciones racistas y no conformarse con silenciarlas, sino actuar sobre ellas. Que la situación de discriminación surja a raíz de chistes racistas, exclusión, intimidación, o simplemente por desconocimiento, tenemos que intervenir por igual y no minimizar lo ocurrido. En otras palabras debemos permitir que los niños y niñas expongan las nociones que sustentan sus acciones y ayudar el grupo clase a oponerse a la noción racista y deshumanizadora proponiendo nuevas visiones, nuevas relaciones con la diversidad racial. Evitar la práctica violenta consiste en la mitad de nuestra acción contra situaciones discriminatorias y racistas. La otra mitad debe dar la oportunidad de construir nuevos conceptos, al ser posible de forma colectiva.

En conclusión, como veremos más en profundidad en el siguiente capítulo, es necesario reforzar los mensajes antirracistas actuando desde diferentes espacios y focos sin perder de vista el objetivo común: erradicar las discriminaciones racistas y permitir a los niños, niñas y jóvenes construir sus identidades plurales sin barreras y de forma natural.



6. Estereotipos, racismo y discurso de odio.

## 6.1 Necesidades identificadas de las que parten los contenidos

A continuación se comparten observaciones y necesidades detectadas a lo largo del proyecto Cambalache, respecto a la problemática del racismo y discurso de odio en el ámbito socioeducativo.

Lo primero que señalaremos es la persistencia de estereotipos y prejuicios hacia la población de origen migrante y su repercusión en problemas de convivencia y actos discriminatorios. En efecto, durante los talleres impartidos y en el marco del trabajo colaborativo realizado con el profesorado, se constata que en el ámbito educativo perviven prejuicios negativos sobre las personas que no encajan en el estereotipo de persona española (blanca, cristiana, hispanohablante). También se observa cierta confusión entre los conceptos de nación, religión, raza, etnia y cultura además de una aceptación superficial de la diversidad. En este marco el alumnado de origen migrante nacido en España o de otras etnias que no encajan con el estereotipo de persona española (como las personas gitanas y rifeñas) es víctima de estereotipos negativos, discursos de odio y discriminación.

Luego se percibe como aumentan y se difunden los discursos de odio por todos los canales de comunicación, teniendo especial relevancia las redes sociales. El alumnado participante manifiesta sentirse en ocasiones víctima de discursos de odio y discriminación por parte de otro alumnado o por parte del profesorado. Perciben las redes sociales como un espacio hostil en el que se exacerban las inseguridades y amplifica la violencia verbal (muchas veces como previo o continuación a violencias sufridas en el centro o sus alrededores).

Un tercer punto importante viene a dificultar el abordaje de esta temática entre la comunidad educativa: la falta de formación de los y las profesionales en esta temática. En muchas ocasiones se desconoce el concepto de discurso de odio y se confunde con la discriminación lo que revela una falta de conocimientos específicos en profesionales y agentes socioeducativos en esta temática. Por otra parte durante los intercambios mantenidos con el profesorado se subraya el incremento de discursos de odio entre el alumnado, afianzados por influencers que contribuyen a la difusión de estos mensajes en las redes sociales. Esta situación genera problemas de convivencia fuera y dentro del centro educativo impactando también en la convivencia de las familias en los centros.

Por otra parte se constata la escasez de intervenciones con una finalidad preventiva dentro de las aulas, abordando esta temática en exclusividad cuando se detectan problemas de convivencia en grupos seleccionados.

Y por último se detecta la necesidad de tomar conciencia de la influencia del género en los discursos de odio y la discriminación; así como de introducir el concepto de interseccionalidad.

Para responder a estas necesidades proponemos a continuación un primer acercamiento teórico relativo al racismo y discurso de odio en el ámbito socioeducativo

## 6.2 El fenómeno del odio: del estereotipo a la violencia física

A menudo, se confunden entre sí los conceptos de estereotipo, discriminación y discurso de odio. No cuando se piensa cada concepto en sí mismo por separado, sino a la hora de mirar a la realidad e identificar y nombrar lo que vemos.

Para aproximarnos a estos conceptos utilizaremos de nuevo la imagen del Iceberg.

En la imagen se ve perfectamente como lo no visible, es decir los prejuicios y estereotipos que encontramos en el lenguaje, en los chistes, incluso en la cultura popular (cuentos, leyendas urbanas, etc) o en nuestra forma de interpretar la historia, siembran las bases de la estigmatización y deshumanización. El hecho de estigmatizar o deshumanizar una persona provoca un distanciamiento que conduce a denigrarla. No se la percibe como igual y a partir de esta diferencia se produce el rechazo social traducido luego por actos o situaciones discriminatorias. Las discriminaciones se encuentran al límite entre lo visible y lo invisible. Invisibilizadas o normalizarlas en espacios como el ámbito laboral o educativo puede llevar más tarde a banalizar actos más violentos de vandalismo, acoso o intimidación. Unos actos que, si no son denunciados, pueden evolucionar en agresiones y violencia física.

Obviamente existen muchos matices entre las distintas etapas mencionadas pero la metáfora del iceberg nos ofrece una visión general simplificada que permite entender cómo, a partir de la reproducción y aceptación de estereotipos y prejuicios, se pueden llegar a generar situaciones violentas.



### 6.3 ¿Cómo se forma y evoluciona el discurso del odio?



Adaptación de Andalucía Acoge del original Pyramid of Hate (Anti-Defamation League)

*Fuente: Adaptaciones de la Pirámide de odio del original Pyramid of Hate (Anti-Defamation League).*

Otro esquema sobre el cual apoyarnos para entender de donde proviene el discurso del odio y qué puede generar, es la pirámide del odio. Si la observamos como el escalón “procesos de otredad y deshumanización” funciona a modo de bisagra, a modo de nexos que alimenta y retroalimenta el resto de escalones.

Los estereotipos que manejamos actualmente vienen, en gran medida, de décadas e incluso siglos de historia categorizando a grupos de personas y considerándolos diferentes.

Los discursos de odio, por su parte, explotan estas conceptualizaciones de otros grupos como diferentes e intentan convertirlos en chivos expiatorios, cargarlos con la culpa de problemas sociales, convertirlos en el enemigo. A su vez, suponen un ejercicio de diferenciación, de alterización, de convertir en “otras” a algunas personas, de alejarlas de la sociedad en su conjunto.

Los procesos de otredad y los discursos de odio llevan a crear las condiciones ideales para que la discriminación se haga realidad. Las situaciones de discriminación sostenidas en el tiempo crean lógicas y procesos sociales que tienden a confirmar los estereotipos y la diferencias entre grupos, convirtiendo el odio en un círculo vicioso.

No obstante, dicho círculo vicioso se puede romper si entendemos mejor los eslabones de esta cadena. Como señalábamos al hablar de los estereotipos, los seres humanos funcionamos a través de mecanismos que nos permiten identificar rápidamente lo que está pasando en nuestro entorno, e identificarnos a nosotras mismas como miembros de un grupo y a otras personas como miembros de nuestro grupo o de otro.

Un primer tema para reflexionar sobre esto es que cuando nos identificamos con miembros de un grupo, habitualmente lo hacemos por contraste. Es decir, somos miembros de un grupo no tanto porque cumplamos con las características de nuestro grupo, sino porque no cumplimos con las características de otro.

Otro tema es deternos en que las palabras que usamos para pensar estos temas son un poco tramposas. Normalmente oponemos “igual” a “diferente”, pero como nos recuerda Teresa San Román “‘igual’ no se opone a ‘diferente’ sino a ‘jerarquizado’; ‘diferencia’ no se opone a ‘igualdad’ sino a ‘idéntico’, a ‘similitud’” (1996: pág. 134). No es una cuestión meramente terminológica, esta confusión está en cómo hemos pensado históricamente las diferencias como la fuente principal de las desigualdades.

## 6.3 Estereotipos y prejuicios

Los seres humanos nos relacionamos con el mundo a través de diversos mecanismos cognitivos, que nos permiten aprender y entender rápidamente lo que pasa a nuestro alrededor y actuar en consecuencia. Uno de esos mecanismos son **los estereotipos**.

Los estereotipos son esquemas que nos permiten identificar situaciones y nos señalan fácil y rápidamente cómo reaccionar. Suelen estar ligados a otros mecanismos más complejos que nos sirven para identificarnos como miembros de un grupo e identificar a otras personas como miembros del nuestro o de otros grupos. El contenido de dichos estereotipos se forma a través de nuestros procesos de socialización y, por tanto, va variando con el tiempo.

A la vez, cambiar sustancial y radicalmente el contenido de los estereotipos, de manera consciente, es un proceso difícil de larga duración, que requiere voluntad por parte de la persona. Esto es así porque los estereotipos, como decíamos al principio, forman parte de los mecanismos con los que miramos al mundo, y nos ayudan a escoger la información que procesamos o, dicho de manera un tanto simplista, hacen que veamos aquello que encaja con nuestros estereotipos. Así, tendemos a ver solamente lo que podemos integrar, lo que tiene sentido, y lo que no encaja lo omitimos, o lo integramos como una excepción que confirma la regla.

De esta manera, estructuramos visiones del mundo en las que dividimos el mundo por categorías, y clasificamos y jerarquizamos a las personas según su pertenencia a esas categorías. Por tanto, hablamos de simplificaciones que, por muy elaboradas que sean, jamás podrán reconocer la riqueza y la diversidad, ya que cuando pensamos a través de estereotipos únicamente –es cuando nos falta información cuando habitualmente activamos este tipo de mecanismos cognitivos– en lugar de ver a las personas concretas, vemos a representantes de grupos concretos, y atribuimos las características que tenemos de ese grupo a esa persona, y esa persona siempre será mucho más compleja que su pertenencia a un grupo social o a otro.

Cuando pasamos al plano de pensar a otra persona como perteneciente a otro grupo – como diferente– o como perteneciente al nuestro –como igual– con todo lo que ello conlleva – la atribución de características del grupo a la persona, la simplificación, etc.–, y lo hacemos sin conocer realmente a la persona, estamos en plano de lo que se ha venido llamando **prejuicios**. Podríamos decir que son estereotipos puestos en acción. Afectan a nuestra manera de relacionarnos, y a la calidad de las relaciones que iniciamos y mantenemos con cualquier persona.

Al final, los estereotipos y los prejuicios vienen de lo que se ha venido llamando el imaginario colectivo o el imaginario simbólico. Además de la función que tienen estos mecanismos de ayudar a la supervivencia –permitiéndonos reaccionar rápidamente ante una situación compleja–, también cumplen otra función: estructurar y reproducir las relaciones históricas de poder. Es decir, no es que solamente puedan suponer una falta de respeto o puedan herir sensibilidades, es que perpetúan la minusvalorización y la discriminación de ciertos colectivos sociales y las personas que forman parte de ellos, dificultando así construir una sociedad más justa. Cambiar a gran escala los estereotipos es algo tan complicado como cambiar el imaginario colectivo, y en esto, la educación juega un papel crucial.

## 6.4 Los discursos de odio

El discurso del odio es un fenómeno sociopolítico que según todos los datos disponibles está creciendo cada vez más, especialmente en el entorno digital, es decir un entorno casi omnipresente entre los niños, niñas y adolescentes. Es incompatible con varios derechos y valores fundamentales propios de una democracia, como la dignidad de la persona o la no discriminación.

Por eso mismo no puede tener cabida en el ámbito socioeducativo. Debemos ser capaces de identificarlo para poder luchar contra su difusión, sensibilizar los niños, niñas y jóvenes concienciando acerca del poder de las palabras y de lo que significa estigmatizar a una persona. Para facilitar su identificación compartimos a continuación un intento de definición.

Al ser un fenómeno sociopolítico muy complejo, aún no hay una definición única, ya que debe actualizarse y contextualizarse continuamente. El Comité Europeo de Ministros del Consejo de Europa expresa y define que: “Por ‘discurso de odio’ se entenderá todas las formas de expresión que propaguen, inciten, promuevan o justifiquen el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras formas de odio basadas en la intolerancia, incluida la intolerancia expresada por agresivo nacionalismo y el etnocentrismo, la discriminación y la hostilidad contra las minorías, los inmigrantes y las personas de origen inmigrante”.

La ONU define el discurso de odio como “cualquier forma de comunicación de palabra, por escrito o a través del comportamiento, que sea un ataque o utilice lenguaje peyorativo o discriminatorio en relación a una persona o grupo sobre la base en quiénes son o, en otras palabras, en razón de su religión, origen étnico, nacionalidad, raza, color, ascendencia, género u otro factor de identidad” (ONU, 2019: pág. 3).

La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (en adelante ECRI), en su Recomendación General nº15, afirma que el discurso de odio “debe entenderse como el uso de una o más formas de expresión específicas –por ejemplo, la defensa, promoción o instigación del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos o estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones– basada en una lista no exhaustiva de características personales o estados que incluyen la raza, color, idioma, religión o creencias, nacionalidad u origen nacional o étnico al igual que la ascendencia, edad, discapacidad, sexo, género, identidad de género y orientación sexual” (ECRI, 2015: 18).

En definitiva, son definiciones largas, a partir de las cuales podemos extraer una serie de cuestiones básicas: (1) son mensajes mediante los cuales (2) se separa a un grupo de personas como diferentes a la vez que (3) se estigmatiza, menosprecia, humilla y se defiende, promociona o instiga al odio y violencia contra ellas.

## 6.6 La difusión del odio

La intolerancia y el discurso de odio siempre han existido. No obstante, la llegada de Internet marca un punto de inflexión, pues ha aumentado enormemente la capacidad de difusión del discurso de odio, que antes quedaba en ámbitos más reducidos y radicalizados. Internet es hoy en día uno de los principales recursos para la interacción entre personas y la difusión de ideas, debido, en primer lugar, a su facilidad de acceso y a su alcance. Sin embargo, por esta misma razón, puede ser usado como un amplificador para la divulgación de mensajes de odio hacia determinados colectivos.

En el caso de los niños, niñas y adolescentes, sirve a menudo de plaza pública donde los límites entre lo íntimo y lo público dejan de existir. Las acciones, burlas o estigmatizaciones que sufría el alumnado considerado por alguna razón diferente en el marco del centro educativo, salen de la clase o del recreo con posibilidad de alcanzar a toda la comunidad. Además, el anonimato y la falsa sensación de distancia que genera Internet hace que una parte de los jóvenes usuarios puedan sentir que no tienen la obligación de seguir las normas sociales y morales establecidas en la sociedad. Tienen la percepción de que lo que sucede online no tiene consecuencias en la vida offline y no miden el impacto de sus actos.

En internet se pueden identificar a los generadores de discurso de odio bajo distintos perfiles, como:

	<p><b>Trolls:</b> su objetivo es “reventar” una conversación o un debate, por entretenimiento y mediante comentarios para provocar, frustrar y exasperar a<sup>9</sup> sus interlocutores.</p> <p><b>Haters:</b> se dedican a atacar a otros usuarios, a menudo personas famosas, o a colectivos, de forma obsesiva y agresiva.</p> <p><b>Acosadores:</b> asedian y atormentan a una persona concreta por el motivo que sea, siendo este el caso que más corresponde a la realidad de conflictos que podemos encontrarnos en el ámbito educativo.</p>
---	---

### ¿Cómo se difunde?

La capacidad del emisor para extender su mensaje es fundamental para valorar su peligrosidad. Es distinta la difusión de actitudes individuales a la difusión de un grupo organizado. Ha evolucionado también el modo de expresar el discurso de odio. Actualmente las noticias falsas o los “memes”, por ejemplo, abundan en Internet y se propagan con asombrosa facilidad por las redes, en ocasiones convirtiéndose en virales. Estos últimos son de los más utilizados por los y las jóvenes que acceden a plataformas gratuitas para generar imágenes y GIF humorísticos.

## 7. Glosario

### **Actividades de Acogida en el Aula**

Actividades que tratan de facilitar la inclusión del alumnado recién llegado al aula. Las actividades de acogida deben de estar orientadas a todo el alumnado que se incorpora por primera vez al centro educativo independientemente del origen. Las actividades de acogida implican a todo el alumnado partiendo del principio de inclusión como proceso bidireccional, el tipo de actuaciones deberán estar adaptadas a las características del alumno o alumna recién llegado/a.

### **Aculturación**

Adopción progresiva de elementos de una cultura extranjera (ideas, términos, valores, normas, conductas, instituciones) por personas, grupos o clases de una cultura determinada. La adaptación parcial o total es el resultado de contactos e interacciones entre diferentes culturas a través de la migración y de las relaciones comerciales. Se han planteado cuatro formas de aculturación en los/as inmigrantes: integración, asimilación, marginación y segregación.

### **Adaptación**

Proceso de modificación de algunas o de todas las creencias personales y/o actitudes a fin de ajustarse a las nuevas condiciones de vida.

### **Alumnado de origen extranjero**

Hijos e hijas de familias extranjeras, matriculados/as en el sistema educativo del país receptor, que, o bien han nacido en él, o han migrado con su familia (al tiempo o con reagrupación familiar posterior).

### **Alumnado-Tutor/a**

Se trata de un alumno o alumna de la clase del recién llegado/a, preferentemente de diferente origen, y que voluntariamente, se ofrezca para ayudarle y acompañarle en sus primeros días: - Acompañarle en cada una de las acciones rutinarias que se realizan en el aula y fuera de ella pero evitando la sobreprotección. - Explicarle las actividades a realizar mediante pictogramas, en el caso de que no tenga control del castellano. - Ser un enlace entre el profesorado y el alumnado recién llegado - Facilitarles la inclusión en el grupo-clase y en el centro escolar.

### **Asimilación**

Adaptación de un grupo social o étnico -generalmente una minoría- a otro. Asimilación significa la adopción del idioma, tradiciones, valores y comportamientos e incluso de cuestiones vitales fundamentales y la modificación de los sentimientos de origen. La asimilación va más allá de la aculturación. En el ámbito migratorio es una política social orientada a que las personas de origen inmigrante interioricen y se adapten, de forma unidireccional y unilateral, a las formas, costumbres, normas y otras señas de identidad de la comunidad receptora, en todos los ámbitos. Esta política entiende la diversidad como un fenómeno transitorio: se parte de la homogeneización cultural y se busca la uniformización.

Son los sectores sociales subordinados los que tienen que esforzarse si quieren llegar a ser “iguales”. Ver también aculturación, integración.

### **Aula Inclusiva**

Aula con alumnados heterogéneos en la que todos y todas participan y trabajan el mismo currículum.

### **Coexistencia**

Situación en la que se comparten espacios sin que necesariamente tenga lugar interacción entre las personas que forman parte de los mismos.

### **Cohesión social**

Existen diferentes concepciones de cohesión social, la mayoría de las cuáles enfatizan el bienestar común, la equidad frente a la desigualdad, la regulación de los conflictos a través de marcos democráticos, la participación de la ciudadanía o el respeto a la diversidad sociocultural en sus planteamientos. El plano comunitario local fomenta la cohesión a través de los vínculos sociales, la participación en equidad de los diferentes protagonistas de la comunidad, la regulación positiva de la conflictividad y la legitimidad de las instituciones<sup>1</sup>.

### **Competencia cultural**

Conjunto de conocimientos, conductas, actitudes y, en su caso políticas que confluyen en una persona, sistema, organismo o entre profesionales, que capacitan para el trabajo en contextos y/o situaciones interculturales. Es procesual, multidimensional (deseo, conciencia, conocimientos y habilidades) y multicontextual (género, etnia, edad, status, etc.). - Estrategia de intervención que pretende reflejar el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que los/as profesionales del trabajo social deben tener para desempeñar con éxito su labor en contextos multiétnicos. Modifícalo según lo que pongas en la parte de competencias

**Comunidad.** Según la definición de la RAE, la Comunidad significa primero lo “que pertenece o se extiende a varios”. Representa a un conjunto de personas o grupo social que viven juntas bajo ciertas normas de convivencia o que tienen los mismos intereses. Puede hacer referencia a quienes comparten un marco espacial de carácter local, regional, nacional o internacional. Puede también referirse a grupos conformados en función de ideas, costumbres, intereses, cultura o valores compartidos. Por tanto la definición de comunidad no es fija y evoluciona en respuesta a la transformación de los fenómenos sociales, tanto a nivel político como cultural o económico. Fenómenos como la transnacionalidad, la creación de espacios virtuales paralelos, etc, conducen a cuestionarse sobre su naturaleza y su delimitación. En el caso de referirse a la creación, desarrollo y sostenibilidad de procesos comunitarios consideraremos la comunidad como algo local y bien definido geográficamente (un barrio, una zona, un pueblo o una ciudad). Estaría integrada por cuatro elementos estructurales: territorio, población, recursos y las demandas de la población, (Marchioni, M., y Morín, L., Giménez, C., y Rubio, J. [2015]) lo que permite establecer una zona acotada y organizar las estrategias adecuadas para fomentar la participación.

### **Comunidad educativa**

Conjunto de agentes sociales y educativos que participan en el proceso educativo y de socialización del/la menor, encaminado a formar y fortalecer la capacidad de pensar, sentir y actuar del alumnado. Está compuesta básicamente por alumnado, profesorado y familias. También puede incluirse a agentes del entorno social ligados al desarrollo educativo del alumnado.

**Convivencia**

Acción y resultado de coexistir o vivir con otros. La convivencia tiene lugar entre personas y grupos en un mismo espacio físico y temporal donde se comparten unas normas comunes. Conformar una situación social donde las personas, independientemente de su pertenencia social o cultural, se comunican y relacionan entre sí, se respetan mutuamente, comparten valores e intereses comunes, colaboran e interactúan positivamente, y previenen y resuelven creativamente los conflictos (Giménez, C. [2009]). Se basa en el análisis del propio marco de referencia, desde una actitud asertiva, así como en el conocimiento y reconocimiento del otro en igualdad, y a la vez respetando y valorando las diferencias. Se trata de un proceso dinámico en permanente construcción, por lo tanto requiere de un aprendizaje continuo y evolutivo. No es tanto un estado concreto de la comunidad como un valor que debe ser aplicado permanentemente.

**Cultura**

Modelos implícitos y explícitos de y para el comportamiento, adquiridos y transmitidos mediante símbolos, que constituyen realizaciones distintivas de grupos humanos. El núcleo esencial lo componen las ideas creencias tradicionales, los valores, etc. Los sistemas culturales son (1) productos de acción, pero también (2) condicionantes de acciones futuras. - Sistema de creencias, valores, costumbres, producciones, etc. de los miembros de una sociedad o grupos social, que son transmitidos de una generación a otra. Refleja la visión del mundo de sus miembros y la forma en que satisfacen sus necesidades materiales, sociales, espirituales, etc. Es dinámica y en proceso de transformación permanente. Está determinada por factores (físicos, sociales, etc.). La dimensión cultural de los problemas sociales debe tenerse en cuenta en el diseño e implementación de las intervenciones comunitarias.

**Discriminación racial**

Conducta discriminatoria o abusiva hacia miembros de otra raza. La discriminación racial “denota toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen étnico o nacional que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública”. (Art. 1 (1) de la Convención internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, de 1965)

**Duelo migratorio**

Periodo que experimentan las personas que emigran en el que se produce una reubicación, reorganización y reestructuración entre lo que dejan atrás y la nueva vida en el país de recepción. Habrá más dificultad de superar el duelo cuanto más se distancie el proyecto migratorio del proceso migratorio, y será más fácil superarlo cuando la nostalgia y el significado de lo anterior se contrarresten con la consecución de las metas en el nuevo lugar.

**Educación en valores**

Proceso educativo orientado a la transmisión y desarrollo de actitudes y aptitudes fundamentalmente de orden ético. Contempla la educación para la ciudadanía y promueve, entre otros, los valores del pluralismo y la activa participación cívica.

**Educación Inclusiva**

Es un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia favorecedor del

desarrollo humano. El concepto es más amplio que el de integración, implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. Se presenta como un derecho de todos los niños, y no sólo de aquellos calificados como con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que seamos diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos. La educación inclusiva no sólo respeta el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Desde esta postura, el uso de espacios y tiempos separados para cualquier alumno en determinados momentos se niega por su carácter excluyente.

### **Educación Interculturalidad**

La expresión “educación intercultural” supone un uso abusivo del término intercultural, que no debería utilizarse como adjetivo. No existen “escuelas interculturales” o “sociedades interculturales”, sino una forma específica de mirar la escuela, la sociedad, la educación. Se recurre a la denominación de educación intercultural para describir “una práctica, una forma de pensar y hacer que entiende la educación como transmisión y construcción cultural; que promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; que propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Los objetivos de esta educación son la igualdad de oportunidades, entendida como oportunidades de elección y de acceso a los recursos sociales, económicos y educativos, la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural (Aguado, 2003:63).

### **Estereotipo**

Creencia consensuada en la sociedad, asociada con las costumbres o atributos de un determinado grupo o categoría social, cuya función es justificar la conducta en relación con dicha categoría de gente. La generación de estereotipos obedece tanto a la necesidad de simplificar la realidad, como a la dificultad para crear una opinión en función de la experiencia propia (o de un conocimiento directo). Del estereotipo nace el prejuicio (actitud), que antecede a la discriminación (comportamiento).

### **Etnocentrismo**

Consiste en el acercamiento a otras culturas analizándolas desde la propia y que aparece como la medida de todas las demás.

**Exclusión social:** Se entiende por exclusión social el proceso por el que una persona o grupo social no se desarrolla en forma integrada dentro de una determinada sociedad, generalmente debido a razones socioculturales que así lo han determinado. La falta de participación política, económica, social y cultural es uno de los síntomas visibles de la exclusión.

### **Gestión de la diversidad**

Concepción, tratamiento y procedimiento por el que se reconoce la diferencia desde la equidad de oportunidades. Constituyéndose los temas vinculados con interculturalidad, género y discapacidad como unos de los ejes centrales de dicha gestión.

**Identidad**

Conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias, modos de comportamiento y expectativas que configuran las múltiples pertenencias de un individuo. La identidad no está determinada por el lugar de nacimiento y es cambiante en el tiempo y en el espacio, cada pertenencia que constituye la identidad de un individuo es vivida con diferente intensidad. Una persona puede definirse a través de varias filiaciones identitarias (Andalucía Acoge, 2010).

**Inmigración**

Es la entrada a un país o región de personas que nacieron o proceden de otro lugar. Representa una de las dos opciones o alternativas del término migración, que se aplica a los movimientos de personas de un lugar a otro y estos desplazamientos conllevan un cambio de residencia temporal o definitiva. Las dos opciones de los movimientos migratorios son: emigración, que es la salida de personas de un país, región o lugar determinados para dirigirse a otro distinto e inmigración, que es la entrada en un país, región o lugar determinados procedentes de otras partes. De manera que una emigración lleva como contrapartida posterior una inmigración en el país o lugar de llegada.

**Inmigrantes de segunda o tercera generación**

Se denomina así a los hijos, hijas, nietos o nietas de inmigrantes nacidos/as en el lugar de destino. El término en realidad no es correcto porque los/as nacidos/as en un país no son inmigrantes en ese país.

**Interculturalidad**

Relación constructiva de comunicación, intercambio y enriquecimiento entre personas y grupos de diferentes orígenes y referencias culturales que comparten un mismo marco geográfico, político y social. A partir de ella se conforma un nuevo marco de referencia común que implica cambios a nivel estructural para toda la sociedad.

El principio de la interculturalidad reconoce que existen condiciones básicas necesarias para la convivencia, fundadas en la equiparación de derechos, deberes y oportunidades de toda la población. Superando diferentes situaciones de desigualdad y discriminación existentes en los territorios. Este sustrato básico permite el paso a la construcción de elementos identitarios individuales y colectivos encaminados a un modelo de ciudadanía inclusiva.

La Interculturalidad debe ser entendida, no como un estado concreto de la realidad, sino como un principio de actuación que orienta permanentemente la construcción social reconociendo el aporte positivo de toda la población desde la diversidad de las diferentes formas de vida, de conducta y cognición.

**Mediación Social Intercultural en Contextos Socioeducativos**

Recurso que actúa como puente, con el fin de facilitar las relaciones, fomentar la comunicación y promover la integración entre personas o grupos pertenecientes a una o varias culturas. Dicho proceso puede ser realizado por una persona, grupo o institución, de manera objetiva, a través de una metodología y funciones determinadas. Tiene por objetivo la construcción de un nuevo marco de convivencia. En este sentido, la mediación en el ámbito socio educativo favorece las relaciones entre la comunidad educativa, esta y su entorno (Andalucía Acoge, 2010).

**Migraciones**

Desplazamientos de población con un cambio de residencia. Es un fenómeno difícil de medir. Con frecuencia el cruce de un límite administrativo suele ser el único medio para diferenciar

las migraciones de otro tipo de desplazamientos locales. Existen varias clasificaciones, desde la que toma como criterio el tiempo (estacional, pendular, definitivo) hasta las que se centran en los espacios (interiores e internacionales), pasando por las que tienen en cuenta la voluntad del individuo (voluntaria, forzosa). En cualquier caso, el tipo de migraciones que es objeto de debate público es aquel marcado por el desarraigo con el país de origen y la singularidad de relaciones con el país de acogida (asimilación, segregación...).

### **Modelo sociocultural**

Cada grupo social se caracteriza por una identidad que le es propia, en función de un modo de producción específico que se manifiesta en distintos niveles: tecnología, economía, política, sistema sociofamiliar, organización psicológica e intelectual e ideología y valores. Las interacciones entre estos niveles configuran un modelo sociocultural.

### **Multiculturalidad**

Es un concepto sociológico o de antropología cultural. Significa que se constata la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social.

### **Prejuicio**

Idea preconcebida, juicio de valor o generalizaciones hechas en relación con una persona, grupos de personas o cosas generalmente asociados a cultos o creencias religiosas, color de la piel, orientación sexual o género. Todo esto vinculado al desconocimiento de la realidad de estas personas, cosas o grupos de personas. Dicha idea puede ser positiva o negativa, pero la acepción más utilizada es la negativa.

### **Racismo**

Concepción ideológica que asigna a cierta raza o grupo étnico una posición de fuerza superior, en función de sus cualidades físicas o culturales, así como por dominio económico u otro. El racismo puede ser definido como una doctrina o creencia basada en la superioridad racial. Ello incluye la creencia de que la raza determina la inteligencia, las características culturales y las actitudes morales. El racismo incluye prejuicio racial y discriminación racial

### **Raza**

Noción que tiene su origen en la biología y viene a designar a una especie animal que es genéticamente distinta a otra. En el siglo pasado los etnólogos dividieron la especie humana en tres razas (negra, amarilla y blanca). Sin embargo, esta noción biologizante ha sido criticada en nuestros días por numerosos científicos. Estos coinciden en afirmar que el término “raza” no puede aplicarse a los seres humanos en tanto en cuanto categoría biológica, ya que las pretendidas diferencias son muy variadas y existen en el mismo grado entre individuos supuestamente pertenecientes a una misma raza.

### **Xenofobia**

Existen múltiples definiciones y enfoques, desde las psicoanalíticas hasta las sociológicas. Una definición muy extendida, que utiliza conceptos psicológicos, la caracteriza como un prejuicio etnocentrista con antagonismo, rechazo, incompreensión, recelo, fobia contra grupos étnicos minoritarios a los que no se pertenece. Etimológicamente, la palabra tiene su origen en dos vocablos griegos que significan “extranjero” y “temer” o “asustarse de”. Del temor se pasa inmediatamente a una actitud de hostilidad hacia los extranjeros. Existe una continuidad conceptual con racismo; sin embargo, xenofobia es un fenómeno más general, que abarca a todo un sistema de actitudes y comportamientos de evitación y discriminación de los extranjeros, enquistado bajo la forma de estereotipos y prejuicios. Sus manifestaciones son

múltiples, sutiles y a veces ocultas. Su grado de intensidad también es muy variable: desde el desdén al grafiti, desde el ostracismo hasta la agresión física. En los últimos años, la xenofobia ha tomado el relevo ideológico del desacreditado racismo biológico en el discurso político-electoral de la extrema de recha-europea.

## 8. Bibliografía

### Capítulo 4

Ángel Madero Arias y Azahara Leal del Pozo - Andalucía Acoge. *Guía para desarrollar un programa de familias acompañantes*. CODAPA. 2020.

Maalouf, Amin. *Les identités meurtrières*. Grasset, 2014.

Kureishi Hanif. *Soñar y contar: reflexiones sobre escritura y política*. Anagrama, 2004.

Ángel Madero Arias, Azahara Leal del Pozo. *La niñez y juventud en los contextos migratorios. Forinter 2*. Consejería de justicia e interior. Junta de Andalucía. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.

Aguado, T. *Guía Inter. Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela*. 2006.

María José Aguilar Idañez, Daniel Burashi.. [El desafío de la convivencia intercultural](#)

### Capítulo 5

Andalucía Acoge. *Curso de especialización en infancia y juventud migrante sin referentes familiares en el sistema de protección*. Colegio profesional Educadores y Educadoras sociales.

Carmen Romero Bachiller. *Discriminaciones diversas en las personas jóvenes*. Revista de estudios de juventud. Instituto de la Juventud. 2010.

Eva Martínez Ambite. *Guía para la aplicación del enfoque intercultural y antirracista en la gestión de los servicios públicos*. La Unión General de Trabajadores en colaboración con la FeSP-UGT. 2020.

Ángel Madero Arias y Azahara Leal del Pozo - Andalucía Acoge -*Diversidad cultural en la escuela pública andaluza*. CODAPA. 2020.

Andrea García-Santesmases Fernández, Carolina Herrero Schell. *La construcción de la identidad de género desde una perspectiva intercultural*. Propuestas didácticas de intervención educativa. 2012.

Ángel Madero Arias, Azahara Leal del Pozo. *La niñez y juventud en los contextos migratorios*. Forinter 2. Consejería de justicia e interior. Junta de Andalucía . Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.

Daniel Buraschi, María José Aguilar Idáñez. *Racismo y antirracismo. Comprender para transformar*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección ATENEA n.o 16. 2019

## Capítulo 6

Eva Martínez Ambite . *Guía educar contra el racismo y la discriminación*. Secretaria de políticas sociales. FeSP-UGT

Colectivo IOÉ (2001) “*Actitudes ante los inmigrantes: ¿discriminación o trato igualitario?*”, en Sal Terrae no 1045, págs. 379-395

ONU (2019). *La estrategia y plan de acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso de odio*. [https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action\\_plan\\_on\\_hate\\_speech\\_ES.pdf](https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action_plan_on_hate_speech_ES.pdf)

ECRI (2015). *Recomendación General Nº15, relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo*. <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-n-15-on-combating-hate-speech-adopt/16808b7904>

Fundación Secretariado Gitano (2017). *Guía para combatir el discurso de odio*. [https://www.gitanos.org/upload/96/00/GUIA\\_COMBATIR\\_DISCURSO\\_ODIO\\_FSG.pdf](https://www.gitanos.org/upload/96/00/GUIA_COMBATIR_DISCURSO_ODIO_FSG.pdf)

Izquierdo, A. y M. T. Aguado (2020). *Discursos de odio: una investigación para hablar de ello en los centros educativos, en Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, ISSN-e 1138-414X, Vol. 24, Nº3, pp. 175-195.

Guerra, I. Fanzine “*Lucha contra el capacitismo I. Conceptos Clave*”. 2020. <https://luchacontraelcapacitismo.files.wordpress.com/2020/05/fanzine-accesible-lucha-contra-el-capacitismo.pdf>

San Román, T. *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid:. Tecnos-UAB. 1996